

Atención a la diversidad del profesorado de Ciencias de la Educación de Sevilla y Burgos. Un estudio exploratorio basado en competencias y formación docente para el desarrollo de prácticas inclusivas.



María de las Nieves Sánchez Díaz

Trabajo Final de Master

Tutora: Dra. Beatriz García Ortiz

Máster en Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad en la Escuela

Curso: 2017/2018

Universidad de Sevilla

INDICE

Introducción	3
Método	10
Participantes	12
Instrumento	14
Validez y fiabilidad del instrumento	15
Análisis de datos	16
Cuestiones éticas de la investigación	16
Resultados	17
Conclusiones y discusión	32
Limitaciones del estudio	35
Investigaciones futuras	36
Referencias	36
Anexos	41

Resumen

El propósito de esta investigación es conocer la manera en la que el profesorado de las facultades de Ciencias de la Educación de Sevilla y Burgos atiende a la diversidad de su alumnado y averiguar qué necesidades de formación presentan para poder desarrollar buenas prácticas inclusivas. La metodología utilizada en este estudio ha sido descriptivo-comparativa, enmarcada en un diseño mixto de investigación. En el estudio ha participado un total de 79 docentes de las facultades de educación de las provincias de Sevilla y Burgos, cumplimentando un cuestionario de tipo Lickert basado en las competencias docentes de Zabalza (2009) y en la formación del profesorado universitario, y respondiendo a una pregunta abierta. Las conclusiones no muestran la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos ni en el desarrollo de prácticas destinadas a atender a la diversidad de su alumnado, ni en su formación en educación inclusiva. No obstante, los resultados fueron muy positivos, demostrando que los esfuerzos encaminados a superar las desigualdades en la educación superior están dando sus frutos.

Palabras clave: Educación inclusiva, atención a la diversidad, formación del profesorado, educación superior.

Abstract

The purpose of this research is to know the way in which the universities of Educational Sciences of Seville and Burgos attend to the diversity of their students and try to discover which specific needs of educational support they present, in order to develop good inclusive methodological practices. The methodology used in this study is descriptive-comparative, framed in a mixed research design. In this study, a total of 79 teachers from the universities of Education

of Seville and Burgos have participated, completing a Lickert-type questionnaire based on the teaching skills of Zabalza (2009) and on the training of university teachers, and answering to an open question. The conclusions do not show the existence of significant differences between both groups, neither in the development of practices designed to meet the diversity of their students, nor in their education in inclusive methodology. Nonetheless, the results were very positive, demonstrating that efforts aimed at overcoming inequalities in higher education are bearing their fruit.

Key words: Inclusive education, attention to diversity, teacher training, higher education.

Introducción

“Los profesores afectan a la eternidad, nadie puede decir dónde se termina su influencia”

Henry Brooks Adams

Educación inclusiva, atención a la diversidad y heterogeneidad en el alumnado universitario.

La cuestión sobre educación inclusiva sigue siendo aún una preocupación real en nuestro país. Desde que la UNESCO (1990), en su Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aborda la necesidad de desarrollar educación inclusiva, han sido muchos los esfuerzos encaminados a superar las desigualdades y a reducir la brecha social existente en la sociedad y, por ende, en la educación.

En primer lugar, al hablar del término inclusión educativa nos referimos a:

[...] Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades

culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.
(UNESCO, 2005, p. 14).

Tal como observamos en la definición anterior, ya no se trata de incluir a aquel colectivo que tiene alguna discapacidad o necesidad educativa especial dentro del sistema común a todos/as, sino de responder a cualquier necesidad que presente cualquier estudiante. Se trata, entonces, tal como afirma Blanco (2010) de entender la educación inclusiva desde una perspectiva global cuyo objetivo principal es eliminar la exclusión social partiendo de la creencia de que la educación es un derecho humano, elemental y la base de una sociedad más justa.

Este proceso de inclusión no puede ser entendido si no se abraza el concepto de diversidad, ya que el hecho de incluir a todo el alumnado implica aceptar la diversidad. Y es que, somos diferentes por naturaleza, ya lo afirma Presas (2016), cuando declara que la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y, por tanto, al referirnos a lo diferente, estamos incluyendo a toda la población. A partir de este presupuesto, debemos considerar la diversidad bajo un prisma de oportunidad y enriquecimiento y no como un obstáculo o un problema educativo. Esto implica, entonces, percibir la inclusión como un proceso dinámico, en continuo cambio. Siguiendo a Ainscow, (2004):

La inclusión debe ser visualizada como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de cómo aprender a vivir con las diferencias y de aprender a cómo aprender a partir de las diferencias. De esta manera se pueden visualizar las diferencias de manera más positiva como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. (p.12)

Por otro lado, siguiendo a Fernández (2011), la diversidad en el caso del alumnado universitario incluye las diferencias físicas, genéticas, culturales y personales propias de cada

individuo, además de las diferencias en los estilos de aprendizaje, en la capacidad para comprender, en los niveles de desarrollo previos, en los ritmos, los intereses, las motivaciones y expectativas del alumnado, etc.

Incluso aspectos como el lugar de procedencia de los estudiantes, el modo de acceso a la universidad o el modo de admisión a la misma, nos muestran la diversidad del alumnado. En la tabla 1 podemos ver cómo se organiza el alumnado según estas variables, a la luz de los datos que aporta el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, referentes al Sistema Universitario Español para el curso 2015-2016 (2016).

Tabla 1

Procedencia, acceso y admisión del alumnado a la universidad

PROCEDENCIA, ACCESO Y ADMISIÓN		NÚMERO O PORCENTAJE DE ALUMNOS/AS
ESTUDIANTES EXTRANJEROS		85973
MODO DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	PAU (convocatoria ordinaria)	203857
	PAU (convocatoria extraordinaria)	44868
	Mayores de 25 años	34396
	Mayores de 45 años	4852
	Mayores de 40 años con experiencia laboral	1475
MODO DE ADMISIÓN A LA UNIVERSIDAD (Porcentaje sobre un total de 289448 alumnos/as)	PAU	76,1%
	Formación Profesional	12,2%
	Otro título universitario	2,8%
	Enseñanzas anteriores al Real Decreto 1393/2007	4,4%
	Mayores de 25 años	1,4%
	Mayores de 40 años y mayores de 45 años	0,4%
	Desde sistemas extranjeros o traslados de expedientes	2,6%

La necesidad de cambios en el rol docente.

La complejidad de la diversidad del alumnado universitario, provoca la necesidad de un cambio en la mentalidad y la actitud del profesorado, ya que, diversidad, como afirma Parrilla (1999), no es solo un asunto conceptual, sino que es una forma de pensar, hacer y actuar. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES en adelante) exige un cambio en el modelo de actuación, a través del cual, y siguiendo a Calderón y González (2009), se pone énfasis en un

modelo de educación centrada en el aprendizaje, en contraposición al modelo tradicional, donde la educación estaba al servicio de la enseñanza.

La necesidad de este cambio de rol adquiere más fuerza aún, cuando observamos que puede suponer una barrera para el alumnado universitario. Esta postura es defendida por Mas y Olmos (2012), cuando afirman que “una de las principales barreras para la inclusión del alumnado en el aula, para la atención del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje se identifica en la actitud y formación del propio profesorado” (p.161). El mismo postulado defienden Moriña, Gavira y Molina (2015), ya que señalan que la necesidad de formación e información por parte del profesorado son las principales barreras que encuentran los estudiantes con discapacidad.

En ambas afirmaciones se puede apreciar como denominador común la formación del profesorado para atender a la diversidad de su alumnado. Mas (2011), identifica la formación docente como un elemento clave para el éxito en el desafío profesional que se le plantea actualmente al profesorado. Además, autores como Colás y De Pablos (2005); Martínez y Carrasco (2006) o Imbernón (2008) abordan la necesidad de implementar nuevos modelos de formación que se apoyen en el desarrollo de competencias para la enseñanza. Estas competencias, que abordaremos más adelante, “deberían estar presentes en el diseño y el desarrollo de los programas de formación”, como manifiestan Jato, Muñoz y García (2014).

Además de la formación, la actitud docente también es un aspecto clave en la atención a la diversidad. En este punto del discurso cabe preguntarnos, ¿cuál es la relación entre la actitud del profesorado ante la inclusión y la atención a la diversidad? Granada, Pomés y Sanhueza (2013), sostienen que las actitudes que tenga el profesorado acerca de la educación inclusiva van a impactar en el desarrollo de prácticas inclusivas, apuntando que “una actitud negativa

minimizará las oportunidades de aprendizaje y participación de estudiantes con algún tipo especial de necesidades educativas” (p.57). Este problema de la actitud del docente, fue abordado por Avramidis, Bayliss y Burden (2000), que concluyeron que la actitud que tiene el profesorado en relación a la inclusión y la atención a la diversidad está determinada por factores como la necesidad de conocer estrategias para satisfacer las necesidades de su alumnado, la falta de recursos tanto humanos como materiales, la falta de formación por parte del propio docente o el desconocimiento de la discapacidad de su alumnado, entre otros factores.

Además, existen otros aspectos que dificultan el desarrollo de prácticas inclusivas. La organización del currículum o la relación que tenga el profesorado con su alumnado pueden suponer una barrera para el alumnado. Moriña, Cortés y Molina (2015), en su estudio *Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la universidad*, apuntan que las barreras que reconocen los estudiantes con discapacidad –la amplitud de los temarios de las asignaturas, la rigidez del profesorado a la hora de enseñar o las relaciones poco cercanas con el alumnado- afectan a todo el alumnado y no solo a estos alumnos y alumnas en concreto.

Con todo esto, retomamos esa necesidad de cambio en el rol por parte del profesorado, que debería traducirse en un compromiso ético por parte de este, para que sus acciones no repercutan negativamente en otras personas. Esta afirmación es defendida por el profesor López (2011) que propone que el profesorado tome conciencia de que “la educación inclusiva es un compromiso con la acción y no sólo un discurso teórico” (p.51).

Hacia la búsqueda de un nuevo docente universitario.

Aparentemente, las prácticas encaminadas a mejorar el sistema universitario en materia de inclusión, están dando sus frutos desde hace algunos años y sabemos que el profesorado es una pieza clave en esta tarea. La Agencia Europea para el Desarrollo de Educación del

Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009) identifica al profesorado como uno de los principales indicadores de educación inclusiva en Europa, ya que juega un papel fundamental en una escuela sin exclusión. Esta afirmación la subrayan autores como Marqués (2004); Murillo (2008); Brophy (2007); Walberg y Paik (2007); Jurado, Olmos y Pérez (2011), o Fernández (2013), entre otros, que consideran la figura docente imprescindible para el desarrollo de prácticas inclusivas. Con todo esto, se hace necesario poner la atención y la mirada sobre la práctica docente. Relativo a esta premisa, Mas (2012) apunta que “todas estas modificaciones del panorama universitario generan, a su vez, la necesidad de delimitar el perfil competencial necesario para que el profesorado universitario desarrolle adecuadamente las nuevas funciones, tareas y roles asignados en este escenario emergente en configuración” (p. 300). En la actualidad, muchos autores han apostado por un perfil basado en competencias pedagógicas que, como afirman Bozu y Canto (2009), le permitan abordar los nuevos retos que sugiere la Convergencia Europea. La misma cuestión es abordada por Valcárcel (2003), que apunta que “en el caso del profesorado universitario, la mejor manera de asegurar una docencia de calidad en el espacio de convergencia europea, es un perfil transferencial, flexible y polivalente, que facilite la adecuación a la diversidad y a las situaciones cambiantes” (p. 54).

Ahora bien, ¿cuál sería el perfil del docente universitario actual?, ¿Existe la figura del “docente ideal”? Muchos son los autores que se han atrevido a realizar una lista de competencias deseables para adaptar la función docente a los retos que plantea el EEES. Entre estos autores destacamos a Perrenoud (2004), Valcárcel (2003) o Tejada (2009). No obstante, expondremos la propuesta de Zabalza (2009), que realiza un listado de competencias como marco para concretar, además del desarrollo profesional, la identidad del profesorado universitario. Estas competencias son:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
- Manejar las nuevas tecnologías didácticamente.
- Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
- Relacionarse constructivamente con el alumnado.
- Tutorizar a los alumnos, y en su caso a los colegas.
- Evaluar tanto los aprendizajes como los procesos para adquirirlos.
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Implicarse institucionalmente.

Las propuestas que desarrollan estos autores nos llevan a darnos cuenta de esa necesidad de delimitar un perfil docente adaptado a las exigencias del EEES. En este nuevo contexto y siguiendo a Cobos, Gómez y López (2016), el profesor se convierte en el impulsor del aprendizaje de las competencias y actitudes que los estudiantes deben adquirir. (p. 9)

Por tanto, atender a la diversidad del alumnado que nos encontramos en las aulas universitarias españolas, supone todavía un reto para la educación superior. Parte de la solución a este reto supone mayor compromiso por parte del profesorado, formación adecuada para atender a las necesidades de los estudiantes, etc. Todo esto nos lleva a plantearnos el objetivo general de esta investigación: conocer cómo el profesorado universitario de Ciencias de la Educación de Sevilla y Burgos atiende a la diversidad de su alumnado y averiguar qué necesidades de formación presentan para poder desarrollar buenas prácticas inclusivas. Este objetivo nos llevó a plantearnos las preguntas, hipótesis y objetivos específicos de investigación que pueden

observarse en la tabla 2. Hemos de aclarar que la pregunta 3 (P3), no está relacionada con ninguna hipótesis ya que será analizada de manera cualitativa.

Tabla 2

Preguntas, hipótesis y objetivos específicos de investigación.

PREGUNTAS	HIPÓTESIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
P1. ¿Existen diferencias en la atención a la diversidad del alumnado de Ciencias de la Educación en Sevilla y Burgos?	H1. Existen diferencias entre cómo atiende el profesorado de Sevilla y Burgos a la diversidad de su alumnado. Los resultados serán más favorables para el profesorado de Burgos, ya que atiende a un menor número de estudiantes.	O1. Conocer la manera en la que el profesorado de Ciencias de la Educación de Sevilla y Burgos atiende a su alumnado mediante un conjunto de competencias docentes y ver si existen diferencias entre grupos.
P2. ¿Cómo es la percepción del profesorado sobre su formación en atención a la diversidad?	H2. El profesorado de la Universidad de Sevilla se percibe mejor formado que el profesorado de la Universidad de Burgos, debido a que atiende a un mayor número de estudiantes, lo que aumenta la probabilidad de que la diversidad sea mayor en el aula.	O2. Averiguar cómo se percibe el profesorado en relación a su formación en atención a la diversidad y comprobar si existen diferencias entre grupos.
P3. ¿Qué necesidades de formación presenta el profesorado de ambas facultades para poder responder a las necesidades de su alumnado?		O3. Indagar sobre las necesidades de formación del profesorado y marcar las líneas de trabajo que se podrían seguir para conseguir una mejora en la práctica docente de cara a la atención a la diversidad

Método

El trabajo que hemos realizado se enmarca dentro de un diseño mixto de investigación de tipo imbricado, ya que, como apuntan Creswell y Plano (2007), este tipo de diseños es utilizado entre otras razones, cuando cada una de las preguntas de investigación requiere ser respondida con datos de diferente naturaleza. En este caso, para responder a la primera pregunta de investigación que nos hemos planteado, hemos optado por recoger solo datos de índole cuantitativa, a través del diseño de un cuestionario de tipo Likert, y para responder a la segunda pregunta de investigación hemos decidido recoger los datos además, a través de una pregunta abierta, proporcionando libertad a los participantes a responder lo que determinen oportuno,

sirviendo esta última pregunta abierta para contrastar la información obtenida en las respuestas de tipo Lickert.

Asimismo, el método de investigación es de corte descriptivo-comparativo, ya que, apoyándonos en Alva (2002) este tipo de diseño nos sirve para recoger información importante en varias muestras con respecto a un aspecto de interés y, posteriormente, caracterizar este aspecto en base a la comparación de los datos recogidos. El método descriptivo comparativo, siguiendo a Ferrer (2002), consta de cinco fases: Pre-descriptiva, descriptiva, interpretativa, de yuxtaposición y comparativa.

En cuanto a las dos primeras, la fase pre-descriptiva -que se corresponde con la realización del marco teórico, la selección, identificación y justificación del problema, el planteamiento del problema y la delimitación de la investigación- y la fase descriptiva -que hace referencia a la presentación de los datos recopilados-, se encuentran desarrolladas en este epígrafe, dedicado al método, y en la introducción de este estudio.

Por lo que respecta a la tercera fase, interpretativa, se desarrollará tanto en los resultados de esta investigación como en sus conclusiones, ya que interpretaremos los resultados obtenidos y, posteriormente mostraremos las conclusiones a las que hemos llegado.

En cuanto a la fase de yuxtaposición, que consiste en confrontar los datos que hemos obtenido, esta se verá reflejada en los resultados del estudio, cuando realicemos las comparaciones entre el profesorado de la universidad de Sevilla y el de la Universidad de Burgos, para poder comprobar si podemos aceptar o refutar las hipótesis que nos planteamos al inicio de este estudio.

La última fase, la fase comparativa, está relacionada con la fase anterior, ya que consiste en demostrar la aceptación o el rechazo de nuestras hipótesis y responder a nuestras preguntas de investigación.

Participantes

La selección de los participantes ha sido el resultado de un muestreo intencional por conveniencia. Hemos de aclarar que se ha seleccionado al profesorado de las facultades de Ciencias de la Educación de Sevilla y Burgos para la realización de este estudio por dos cuestiones fundamentales: la primera de ellas es la accesibilidad para poder recoger datos y acudir a ambas universidades si por algún motivo fuese necesario, y la segunda es debido a las grandes diferencias que existen entre ambas facultades, entre las que destacamos el número de alumnos que acoge cada facultad (4.557 estudiantes de la Universidad de Sevilla frente a 940 estudiantes de la Universidad de Burgos) o el personal que trabaja en cada una de ellas, (346 docentes en la Universidad de Sevilla y 118 docentes en la Universidad de Burgos).

Dicho esto, esta investigación cuenta con una muestra de 79 docentes, es decir, el 17,02% de la población total a la que se dirige esta investigación. Del total de la muestra, sesenta (75,9%) trabajan en la Universidad de Sevilla y diecinueve (24,1%) en la Universidad de Burgos.

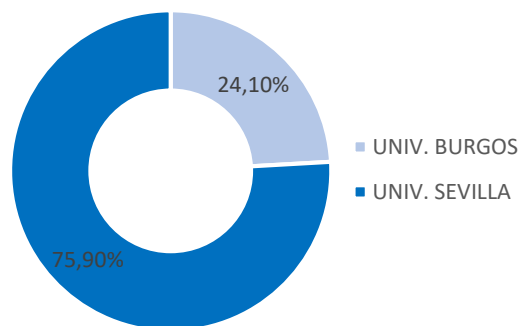


Figura 1. Clasificación de la muestra según el centro donde trabaja.

Atendiendo al género, han participado cincuenta mujeres (63,3%) y veintinueve hombres (36,7%).

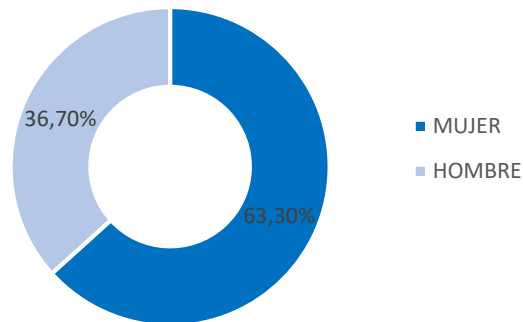


Figura 2. Clasificación de la muestra según género.

La categoría académica de los participantes también ha sido muy diversa, siendo la participación de cinco catedráticos/as (6,3%), veintiséis profesores/as titulares (32,9%), trece profesores/as asociados (16,5%), siete profesores/as ayudantes doctores (8,9%), diecisiete profesores/as contratados doctores (21,5%), nueve profesores/as sustitutos interinos (11,3%) y dos becarios/as (2,6%) .

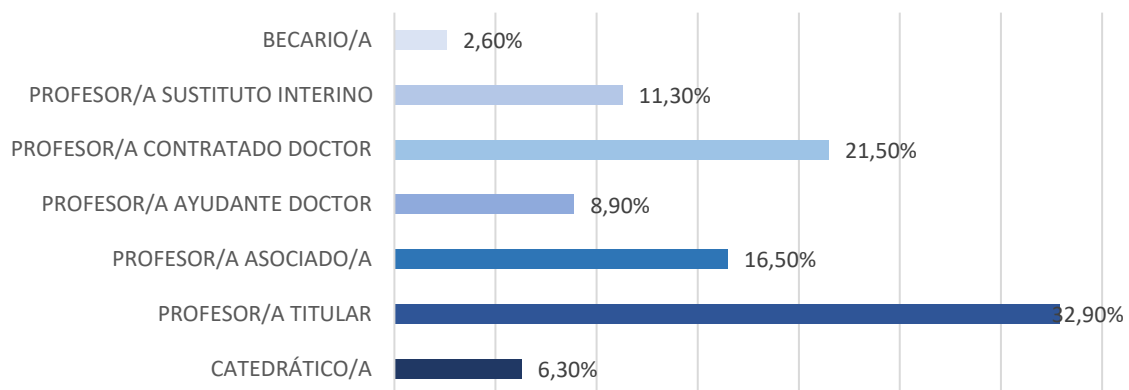


Figura 3. Clasificación de la muestra según categoría académica.

En cuanto a su experiencia docente, doce profesores (15,2%) tienen menos de cinco años de experiencia, cuarenta y dos (53,2%) tienen experiencia docente de entre 6 y 20 años, veinticuatro (30,4%) con experiencia de más de 21 años y un profesor (1,3%) es emérito.

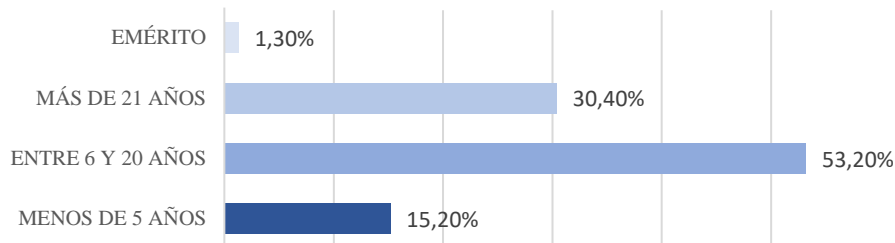


Figura 4. Clasificación de la muestra según su experiencia docente.

Instrumento

Para la realización de esta investigación, elaboramos un cuestionario tomando como referencia las competencias de Zabalza (2009) y a través de una tabla de especificaciones¹. Este cuestionario está formado por 43 ítems de tipo Likert cuyas respuestas se organizan de 1 a 5 según el grado de acuerdo con las afirmaciones, siendo 1 nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. De estos ítems, 36 hacen referencia a las competencias docentes, y los 7 restantes están relacionados con la formación del profesorado y la utilización de los recursos que ofrece la universidad para atender a la diversidad. Al final del cuestionario se incluye una respuesta abierta sobre las necesidades de formación del profesorado para atender a la diversidad de su alumnado².

La recogida de información se ha llevado a cabo durante los meses de junio-septiembre de 2017, a través de Google Forms.

¹ La tabla de especificaciones puede consultarse en Anexos.

² El cuestionario completo se encuentra en el apartado Anexos.

Para acceder al total de la población objetivo, enviamos el cuestionario por e-mail, utilizando los directorios de profesorado que las universidades de Burgos y Sevilla tienen publicados en sus web oficiales. No obstante, la cumplimentación del mismo ha sido voluntaria, lo que explica la escasa participación del profesorado.

Validez y fiabilidad del instrumento

Al ser un cuestionario elaborado por nosotros, hemos analizado su validez y fiabilidad. Así, para comprobar la validez del instrumento hemos utilizado la estrategia del juicio de expertos³, determinando el número de expertos necesarios para su validación según las aportaciones de Gregory (2001), que fija como mínimo dos expertos y de Barraza (2007) y Escobar y Cuervo (2008), que fijan un mínimo de cinco expertos. Es por ello que se realizó el juicio con cinco expertos (tres expertos en atención a la diversidad y educación inclusiva y dos expertos en métodos de investigación y diagnóstico en educación). En lo que respecta a la fiabilidad del instrumento, ésta ha sido analizada mediante el estadístico Alfa de Cronbach. Este coeficiente ha dado un valor de fiabilidad de 0.86 como se puede observar en la tabla 3, lo que indica que el instrumento presenta un alto nivel de fiabilidad, de acuerdo con la clasificación de Gregory y Mallery (2003).

Tabla 3

Coeficiente Alfa de Cronbach para analizar la fiabilidad del instrumento.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,863	43

³ Puede ver la rúbrica de evaluación en el apartado Anexos.

Análisis de Datos

Al ser una investigación cuya metodología es mixta, hemos utilizado dos programas estadísticos para analizar los datos obtenidos. De esta manera, para analizar los datos cuantitativos del cuestionario hemos utilizado el Software estadístico IBM SPSS versión 24 y para el análisis de los datos cualitativos hemos utilizado el Software QSR NVivo 11.

Las pruebas utilizadas para el análisis de los datos cuantitativos, han sido, además de estadísticos descriptivos como la media y la desviación típica, la prueba de Levene para la igualdad de varianzas y la prueba T de Student para la igualdad de medias.

Por otro lado, para analizar los datos cualitativos, realizamos una tabla de categorías y códigos, que puede consultar en los anexos de este estudio, que nos permitieron identificar las necesidades de formación del profesorado.

Cuestiones éticas de la investigación

Sabemos que las autoevaluaciones del profesorado pueden estar condicionadas por el factor de deseabilidad social, que puede provocar que los docentes cumplimenten el cuestionario según lo socialmente aceptado o esperado. Para reducir este factor, hemos garantizado la voluntariedad y la confidencialidad de los participantes de este estudio.

Asimismo, para analizar los resultados obtenidos en la pregunta abierta del cuestionario, utilizaremos un código para cada participante, por lo que los nombres que aparecerán en este estudio no son reales.

Resultados

En este apartado expondremos los principales resultados de este estudio. La finalidad del mismo no es generalizarlos sino observar cómo se está atendiendo a la diversidad, averiguar si existe alguna necesidad de formación a la que el profesorado dé especial importancia, etc.

Antes de comenzar a exponer los resultados obtenidos tanto para cada una de las competencias como para el bloque de formación docente, consideramos importante destacar nuevamente la heterogeneidad del alumnado en educación superior. Para ello analizaremos uno de los ítems del cuestionario donde el profesorado ha podido contestar a qué tipo de estudiantes atienden en sus aulas, sin tener en cuenta al alumnado ordinario, es decir, aquel grupo que no se encuentra en ninguna de las circunstancias que expondremos a continuación.

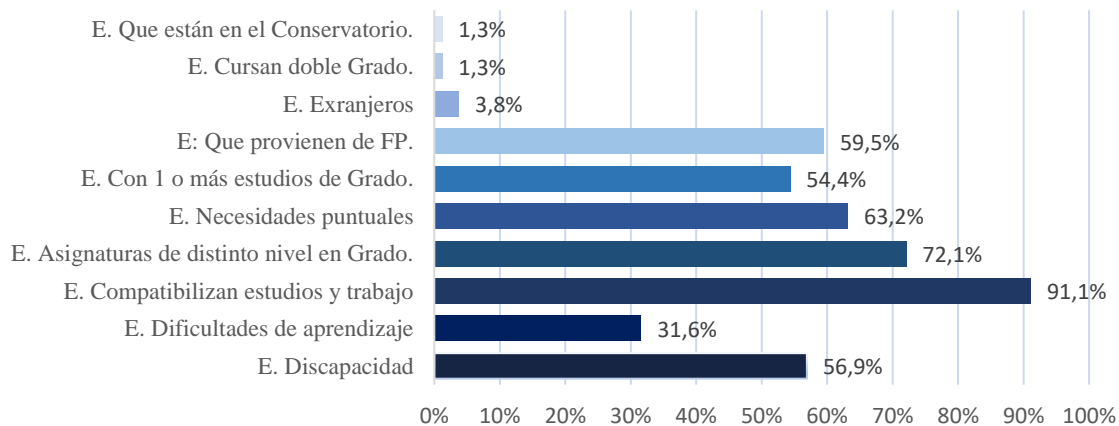


Figura 5. Perfil del alumnado universitario.

Como se puede observar en la figura 5, el alumnado universitario es muy diverso, lo que implica un esfuerzo extra por parte del profesorado para poder atender sus necesidades y conseguir que alcancen los objetivos de aprendizaje. Cabe destacar, que, si nos fijamos en los tres perfiles más frecuentes, nos encontramos con estudiantes que cursan el grado, pero que tienen asignaturas en diferentes niveles, estudiantes con necesidades puntuales (ingresos hospitalarios, cuidados de algún familiar, etc.) y estudiantes que compatibilizan estudios y

trabajo. Este último dato nos ha sorprendido mucho, ya que un 91% del profesorado ha reconocido que tiene este perfil en sus aulas, lo que nos lleva a pensar que estos estudiantes presentan ciertas necesidades que deben ser respondidas, como la necesidad de cambios de fechas de entrega, la adaptación de la evaluación cuando no existe la posibilidad de realizar la modalidad presencial de las asignaturas, la flexibilidad en la asistencia, etc. Esta necesidad viene reflejada en el Capítulo II *del Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*, considerando la “atención y diseño de las actividades académicas que faciliten la conciliación de los estudios con la vida laboral y familiar [...]” (p. 5) como un derecho del estudiante.

A continuación, expondremos los principales resultados de este estudio vinculados tanto al desarrollo de las competencias docentes como a la formación del profesorado.

¿Cómo atiende el profesorado de Sevilla y Burgos a la diversidad de su alumnado?

A partir de los resultados que exponemos en la tabla 4, obtenemos una visión general sobre la opinión del profesorado para cada una de las competencias que queremos estudiar. De esta manera, si nos fijamos en la media, las puntuaciones oscilan entre 3,31 (la media más baja) y 4,72 (la media más alta). La media global se encuentra entre los valores 4-5, exceptuando la puntuación en la última competencia, cuyas respuestas son algo más dispersas, a la luz de la desviación típica. Debido a que las puntuaciones de los valores 3-5 reflejan el acuerdo con las afirmaciones que proponemos, podemos constatar que el profesorado de ambas universidades es consciente de la heterogeneidad de su alumnado y atiende correctamente a la diversidad existente en el aula, de acuerdo a las diez competencias sobre las que hemos realizado el estudio.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos para las diez competencias docentes

		Ofrecer informaciones				Gestionar las metodologías		Evaluar tanto los aprendizajes			
		Planificar el proceso de enseñanza- aprendizaje	Seleccionar y preparar contenidos disciplinares	y explicaciones compresibles y bien organizadas	Manejar las nuevas tecnologías didácticamente	de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje	Relacionarse constructivamen te con el alumno	Tutorizar a los alumnos, y en su caso, a los colegas	como los procesos para adquirirlos	Reflexionar e investigar sobre la enseñanza	Implicarse institucionalme nte
N	Válido	79	79	79	79	79	79	79	79	79	79
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,1329	4,1414	4,7278	4,1203	4,2975	4,4209	4,6203	4,2120	4,2405	3,3165
Desviación estándar		,58812	,60098	,35423	,76046	,61826	,55549	,43275	,67474	,56724	1,40095

Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de esta competencia, hemos preguntado al profesorado si planifican su docencia ajustándose a las necesidades, preferencias e intereses de su alumnado. En la figura 6, se puede observar cómo se aglutinan las respuestas del profesorado entre los valores 3,5 y 4,75. Con esto, podemos decir que el profesorado planifica correctamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que está de acuerdo con tener en cuenta las características, necesidades y la opinión de sus estudiantes en dicha planificación.

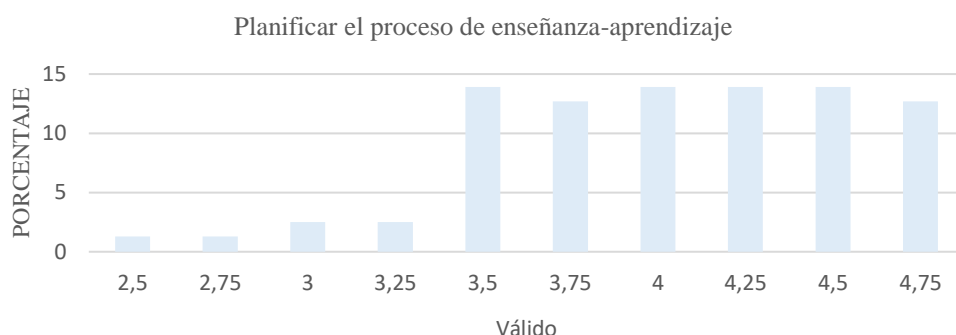


Figura 6. Frecuencias para la competencia Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Seleccionar y preparar contenidos disciplinares.

Para averiguar si el profesorado pone en práctica esta competencia, preguntamos sobre cuestiones como la selección de los contenidos teniendo en cuenta los intereses del alumnado, así como por el uso de diferentes herramientas para presentar los contenidos, exceptuando las presentaciones y los textos. Los resultados obtenidos para esta competencia se pueden observar en la figura 7, donde las frecuencias aparecen más dispersas que para la competencia anterior, lo que indica que ha habido mayor disparidad de opiniones. Aun así, como se puede comprobar, los datos vuelven a estar concentrados en torno a los valores 3,5 a 5, habiendo menor frecuencia de respuestas entre los valores 4,17 y 4,5. Esto nos vuelve a indicar que las respuestas del profesorado son muy similares.



Figura 7. Frecuencias para la competencia Seleccionar y preparar contenidos disciplinares.

Ofrecer informaciones comprensibles y bien organizadas.

Tal y como se observa en la figura 8, las respuestas que hemos obtenido al evaluar esta competencia se organizan principalmente entre los valores 4,5 y 5. Esto indica que el profesorado considera que sus explicaciones son claras, que ofrecen a su alumnado distintos puntos de vista de un mismo problema, que ofrecen material adicional para aclarar la información, etc.

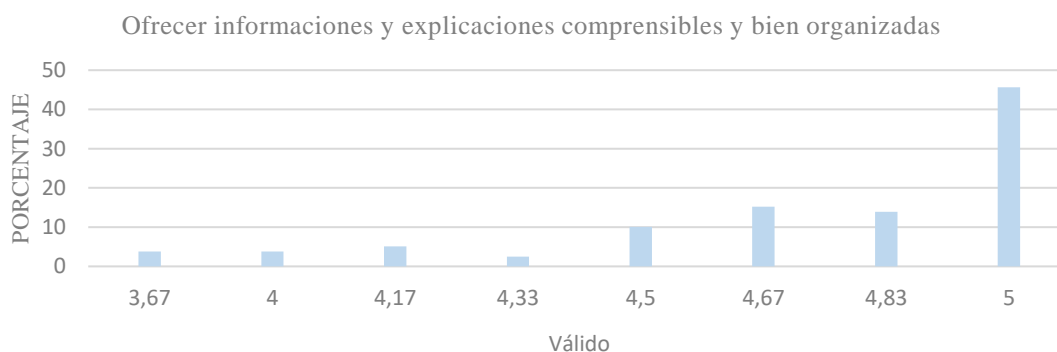


Figura 8. Frecuencias para la competencia Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.

Manejar las nuevas tecnologías didácticamente.

Para conocer si el profesorado pone en práctica esta competencia, preguntamos si utilizan las nuevas tecnologías para impartir su docencia, si animan a su alumnado a usarlas y si conocen herramientas y programas para enseñar de una forma más novedosa. Como se aprecia en la figura 9, las puntuaciones son dispares, pero se concentran entre los valores 4 y 5, lo que indica que el profesorado es consciente de que la utilización de las nuevas tecnologías favorece el proceso educativo.

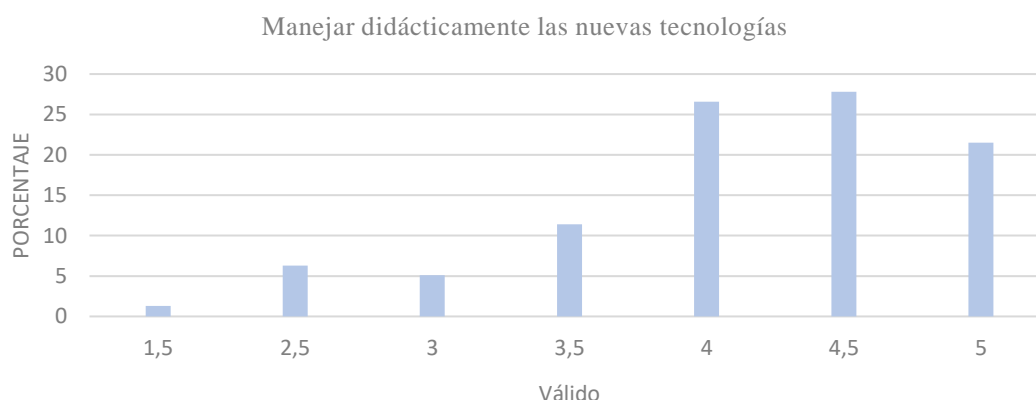


Figura 9. Frecuencia para la competencia Manejar las nuevas tecnologías didácticamente.

Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.

En esta competencia, preguntamos al profesorado sobre su conocimiento en estrategias, enfoques, métodos, recursos y la petición de tareas para responder y conocer las necesidades de su alumnado. Los resultados obtenidos se reflejan en la figura 10, donde observamos que las respuestas no se encuentran muy concentradas, aunque el valor más repetido es el 5, lo que indica que hay cerca de un 30% del profesorado que considera que pone en práctica esta competencia.



Figura 10. Frecuencias para la competencia Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.

Relacionarse constructivamente con el alumno.

Para conocer si el profesorado desarrolla esta competencia, le hemos preguntado si consideran que tienen buena relación con su alumnado, si permiten la comunicación en el aula, si conocen sus emociones y las de su alumnado, etc. Los resultados, como se pueden ver en la figura 11, se concentran entre los valores 4 y 5, lo que indica un buen desempeño de esta competencia en el aula.

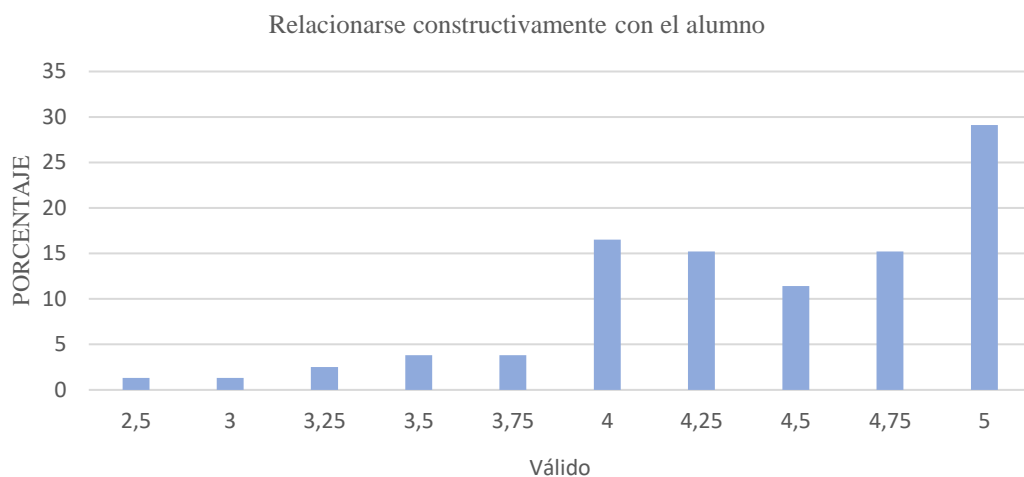


Figura 11. Frecuencias para la competencia relacionarse constructivamente con el alumno.

Tutorizar a los alumnos, y en su caso, a sus colegas.

Para analizar esta competencia hemos obtenido información tanto de los horarios de tutoría como de la organización y adaptación de las mismas. Los resultados que aparecen en la figura 12, evidencian la buena práctica del profesorado en esta competencia, ya que los valores se concentran en su mayoría en la puntuación 5.

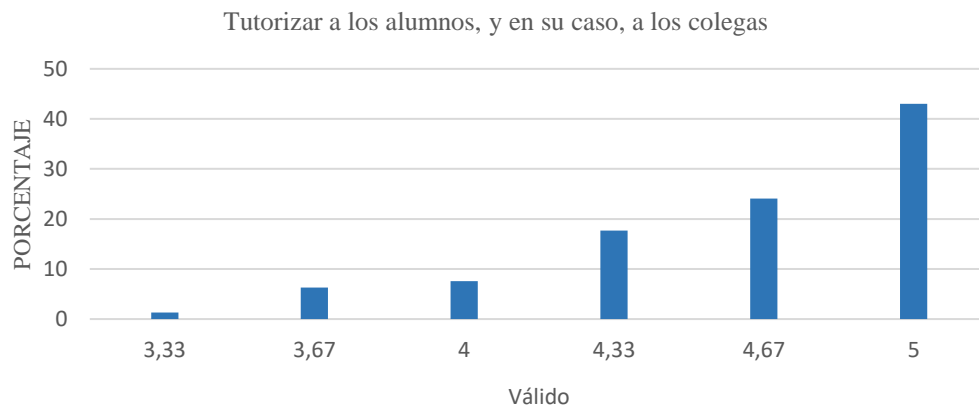


Figura 12. Frecuencias para la competencia Tutorizar a los alumnos y en su caso, a los colegas

Evaluar tanto los aprendizajes como los procesos para adquirirlos.

Para esta competencia hemos obtenido respuestas que van desde el valor 2 (poco de acuerdo con las afirmaciones), hasta el valor 5 (totalmente de acuerdo), aunque hemos de decir que las respuestas se concentran fundamentalmente entre los valores 4-5, como se aprecia en la figura 13.

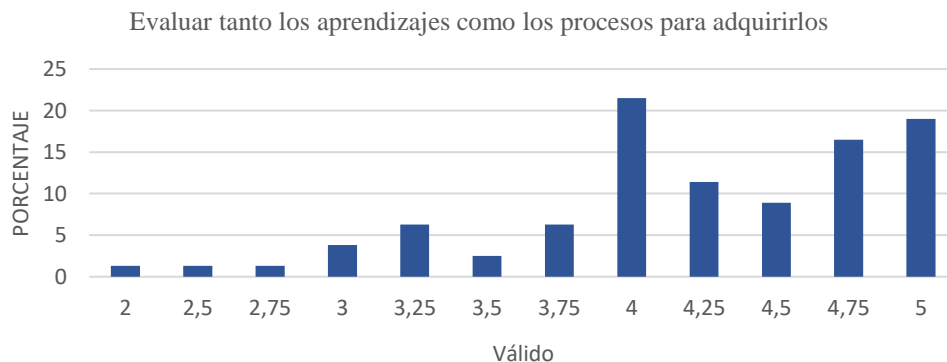


Figura 13. Frecuencias para la competencia Evaluar tanto los aprendizajes como los procesos para adquirirlos.

Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

En la figura 14 podemos ver que las respuestas del profesorado son diversas, ya que, a partir del valor 3,67 y hasta el 5 nos encontramos con respuestas que rondan del 17-20%. No obstante, las puntuaciones son superiores a 3, exceptuando un caso, lo que indica que el profesorado suele reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

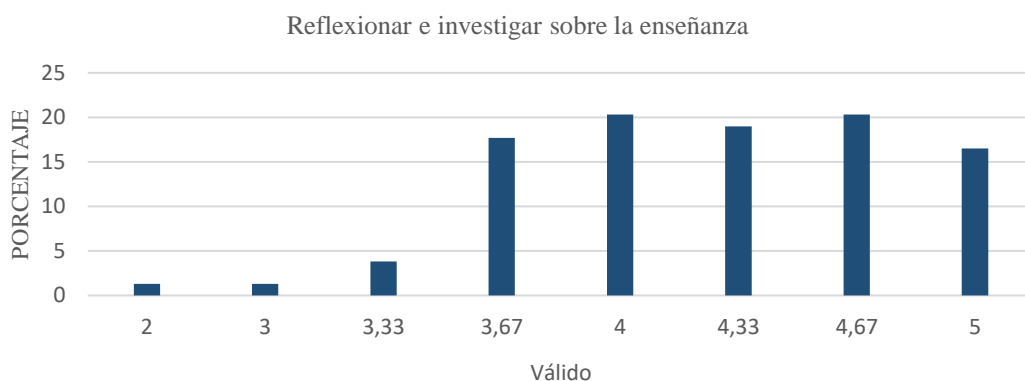


Figura 14. Frecuencias para la competencia Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

Implicarse institucionalmente.

Si atendemos a la figura 15, podemos apreciar la disparidad de opiniones que hemos obtenido para esta competencia. Tanto es así, que un tercio del profesorado (31,6%) ha mostrado su desacuerdo con esta competencia.

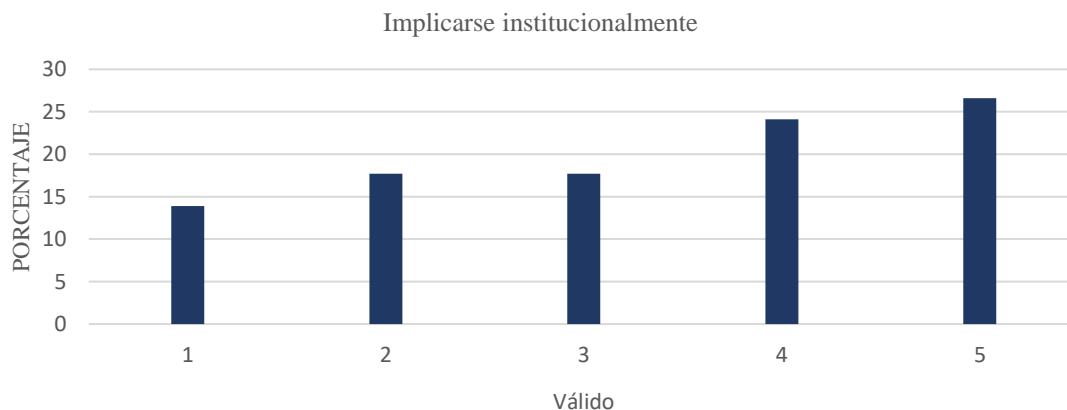


Figura 15 Frecuencias para la competencia Implicarse institucionalmente.

¿Existen diferencias en la forma en que atiende a la diversidad el profesorado de Sevilla y Burgos?

Para comprobar si existen diferencias en la atención al alumnado entre el profesorado de Sevilla y Burgos, hemos realizado dos pruebas de muestras independientes: la prueba de Levene para la igualdad de varianzas, y la prueba t de Student, para la igualdad de medias. En la tabla 5 se exponen los resultados de ambas pruebas para cada una de las competencias que hemos estudiado.

Tabla 5

Prueba de muestras independientes para las diez competencias del profesorado.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje	Se asumen varianzas iguales	,809	,371	,122	77	,903	,01908	,15581	-,29117	,32933
	No se asumen varianzas iguales			,116	27,781	,909	,01908	,16499	-,31901	,35717
Seleccionar y preparar contenidos disciplinarios	Se asumen varianzas iguales	2,442	,122	-1,387	77	,169	-,21813	,15728	-,53131	,09505
	No se asumen varianzas iguales			-1,656	42,875	,105	-,21813	,13169	-,48372	,04747
Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas	Se asumen varianzas iguales	,813	,370	,862	77	,391	,08056	,09340	-,10544	,26655
	No se asumen varianzas iguales			,775	26,000	,445	,08056	,10397	-,13316	,29427
Manejar las nuevas tecnologías didácticamente	Se asumen varianzas iguales	,066	,798	,964	77	,338	,19298	,20028	-,20583	,59179
	No se asumen varianzas iguales			,924	28,411	,363	,19298	,20879	-,23443	,62039
Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje	Se asumen varianzas iguales	1,846	,178	-1,000	77	,321	-,16272	,16275	-,48680	,16137
	No se asumen varianzas iguales			-1,147	39,211	,258	-,16272	,14180	-,44950	,12406
Relacionarse constructivamente con el alumno	Se asumen varianzas iguales	,000	,986	-,119	77	,905	-,01754	,14716	-,31058	,27549
	No se asumen varianzas iguales			-,125	32,922	,901	-,01754	,14008	-,30257	,26748
Tutorizar a los alumnos y en su caso, a los colegas.	Se asumen varianzas iguales	1,352	,249	-,332	77	,741	-,03801	,11458	-,26616	,19014
	No se asumen varianzas iguales			-,317	28,252	,754	-,03801	,11991	-,28353	,20751
Evaluar tanto los aprendizajes como los procesos para adquirirlos	Se asumen varianzas iguales	,119	,731	-,377	77	,707	-,06732	,17861	-,42298	,28833
	No se asumen varianzas iguales			-,391	32,189	,698	-,06732	,17219	-,41799	,28334
Reflexionar e investigar sobre la enseñanza	Se asumen varianzas iguales	,067	,797	,109	77	,914	,01637	,15028	-,28287	,31561
	No se asumen varianzas iguales			,116	3,561	,909	,01637	,14154	-,27141	,30416
Implicarse institucionalmente	Se asumen varianzas iguales	,019	,891	-,371	77	,711	-,13772	,37085	-,87618	,60074
	No se asumen varianzas iguales			-,361	29,025	,720	-,13772	,38107	-,91706	,64162

Para el análisis de muestras independientes, nos hemos fijado un nivel de confiabilidad del 95%, lo que nos deja un margen de error de 0.05%. Como se puede observar en la tabla, fijándonos en la prueba de Levene, concretamente en la significatividad (Sig.), que se encuentra a la derecha del estadístico de contraste F, en cada una de las competencias, la significatividad es superior a 0.05, lo que nos indica que debemos asumir la igualdad de varianzas para todas las competencias. Una vez hemos interpretado la prueba de Levene, nos fijamos en la prueba t, en los estadísticos de contraste asociados a cada competencia en el caso en que se asume la igualdad de varianzas, y de nuevo, en el nivel de significatividad (Sig. (bilateral)) asignado a cada uno de ellos. Nuevamente, podemos observar que todos los valores son superiores a 0.05, con lo que podemos afirmar, con un 95% de confianza, que no existen diferencias significativas entre la actuación del profesorado de Burgos y Sevilla en ninguna de las competencias.

¿Cómo es la percepción del profesorado sobre su formación en atención a la diversidad?

Esta pregunta se responde con los ítems 36-42 del cuestionario. Los resultados obtenidos en el mismo se presentan en la figura

16.

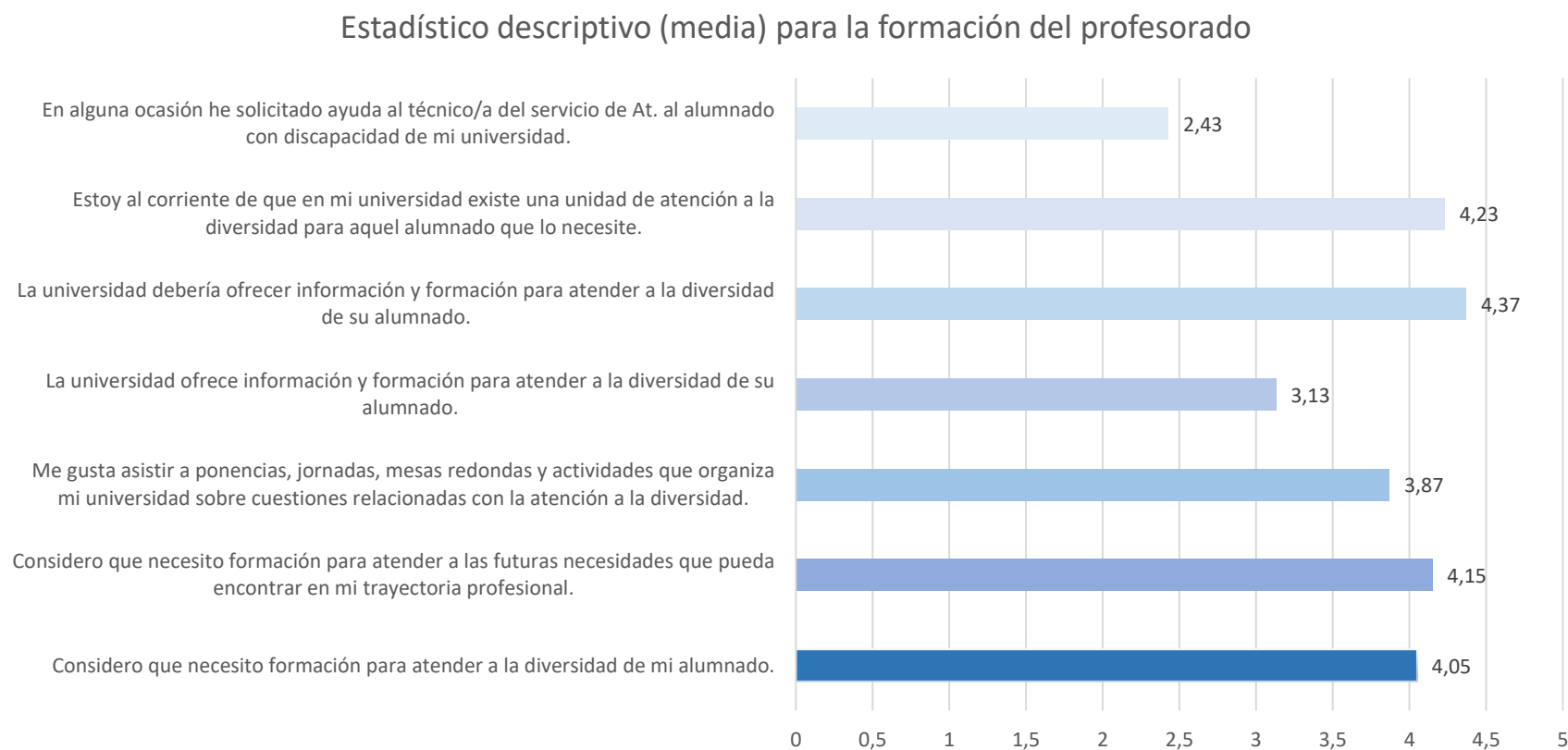


Figura 16. Puntuaciones medias para cada ítem de la categoría Formación del profesorado

Como se puede observar en la tabla, hemos hecho reflexionar al profesorado sobre cuestiones como el conocimiento de los recursos a los que puede acceder para ampliar su conocimiento (Servicio de atención a la Discapacidad y Unidad de Atención al alumnado con discapacidad), además de solicitar información sobre su percepción por la atención que reciben en la universidad o la reflexión personal sobre su propia práctica. De todos estos resultados nos llama la atención que el profesorado no suele solicitar ayuda al Servicio de Atención al alumnado con Discapacidad, obteniendo la media más baja (2,43/5), pero a su vez, considera que la universidad debería ofrecer información y formación para atender a la diversidad (con una media de 4,37/5).

Por otro lado, a pesar de que- a la luz de los resultados obtenidos- el profesorado pone en práctica las competencias para atender correctamente a la diversidad del alumnado, considera que aún necesita más formación, tanto para atender a la heterogeneidad de su alumnado actual como para atender las futuras necesidades que pueden aparecer en un futuro.

En cuanto a la comparación entre el profesorado, en la tabla 6 exponemos los resultados de las pruebas de muestras independientes de Levene y t de Student. Observando la significatividad de Levene para cada uno de los ítems, comprobamos que todos los valores son superiores a 0.05, que nos indica que debemos asumir la igualdad de varianzas. Del mismo modo, los valores de significatividad asociados a la prueba t para el supuesto de igualdad de varianzas superan el valor 0.05, lo que nos evidencia que, con una confianza del 95% podemos afirmar que no existen diferencias significativas entre el profesorado de Burgos y Sevilla.

Tabla 6

Prueba de muestras independientes para los ítems correspondientes a Formación del profesorado.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias				95% de intervalo de confianza de la diferencia		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
36. Considero que necesito formación para atender a la diversidad de mi alumnado.	Se asumen varianzas iguales	1,260	,265	-,009	77	,993	-,003	,281	-,562	,557
	No se asumen varianzas iguales			-,010	36,474	,992	-,003	,254	-,517	,511
37. Considero que necesito formación para atender a las futuras necesidades que pueda encontrar en mi trayectoria profesional.	Se asumen varianzas iguales	1,437	,234	-,032	77	,975	-,008	,248	-,501	,485
	No se asumen varianzas iguales			-,036	38,775	,971	-,008	,217	-,447	,431
38. Me gusta asistir a ponencias, jornadas, mesas redondas y actividades que organiza mi universidad sobre cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad.	Se asumen varianzas iguales	1,028	,314	-,544	77	,588	-,167	,306	-,777	,444
	No se asumen varianzas iguales			-,581	33,934	,565	-,167	,287	-,750	,416
39. La universidad ofrece información y formación para atender a la diversidad de su alumnado.	Se asumen varianzas iguales	,160	,691	2,803	77	,006	-,873	,311	-1,493	-,253
	No se asumen varianzas iguales			2,971	33,451	,005	-,873	,294	-1,470	-,275
40. La universidad debería ofrecer información y formación para atender a la diversidad de su alumnado.	Se asumen varianzas iguales	1,669	,200	,311	77	,756	,068	,217	-,364	,500
	No se asumen varianzas iguales			,250	22,940	,805	,068	,270	-,492	,627
41. Estoy al corriente de que en mi universidad existe una unidad de atención a la diversidad para aquel alumnado que lo necesite.	Se asumen varianzas iguales	3,098	,082	-1,550	77	,125	-,462	,298	-1,056	,132
	No se asumen varianzas iguales			-1,725	36,734	,093	-,462	,268	-1,006	,081
42. En alguna ocasión he solicitado ayuda al técnico/a del servicio de At. al alumnado con discapacidad de mi universidad.	Se asumen varianzas iguales	,013	,911	-1,393	77	,168	-,611	,439	-1,485	,262
	No se asumen varianzas iguales			-1,377	29,710	,179	-,611	,444	-1,519	,296

¿Cuáles son las necesidades de formación del profesorado universitario de Sevilla y Burgos?

Para responder a esta pregunta hemos utilizado las respuestas obtenidas en la pregunta abierta del cuestionario. Antes de comenzar a exponer los resultados, nos gustaría destacar la incongruencia existente entre las respuestas proporcionadas para el ítem 42 del cuestionario y las obtenidas en la pregunta abierta, ya que, en este ítem, más de un 90% del profesorado consideraba que necesitaba formación para atender a la diversidad de su alumnado. En cambio, al preguntar qué necesidades de formación tenían, 21 docentes han expresado que no tienen necesidades de formación (5 de ellos alegando que son especialistas en el área de atención a la diversidad), lo que supone un 26,6% del total.

Dicho esto, entre las principales necesidades de formación, se encuentran aquellas relacionadas con la atención a la diversidad de su alumnado, sin especificar ninguna necesidad concreta. Por otro lado, muchos docentes han expresado sus necesidades de formación para atender a alumnado con discapacidad, siendo las discapacidades sensorial e intelectual las que más preocupación causan. Las necesidades emergentes, como las psicopatologías, también son causa de preocupación para el profesorado, como expresan algunos de ellos. Otras respuestas han expresado la necesidad de saber adaptar materiales, actividades o evaluación, planificar su docencia según el diseño universal de aprendizaje o de formarse en la utilización de herramientas TIC para mejorar la calidad de su docencia.

En cuanto a la tipología de la formación, la mayoría del profesorado opta por cursos de formación (17 docentes), seguido de seminarios (10 profesores/as), congresos y jornadas (6 docentes). Tan solo 3 docentes prefieren la formación en forma de talleres prácticos.

Por último, nos gustaría destacar otras demandas o necesidades que tiene el profesorado. Entre ellas, la atención por parte de técnicos especializados es muy solicitada y apreciada por el profesorado, aunque destaca que a veces no llega con la suficiente antelación

o que no cubre como debería las necesidades que tiene en el aula. Algunos fragmentos que reflejan esta demanda son los siguientes:

MS29: *“La Unidad de Atención a la Diversidad de la US claramente no funciona. Me llegan los informes de discapacidad de mis alumnos meses más tarde de que empiece la docencia. Las adaptaciones propuestas, en la mayoría de casos son tan genéricas que no tienen sentido (afirmación que hago tras reunirme con los alumnos protagonistas de las mismas para valorar su realidad), se sugieren adaptaciones para el material colgado en plataforma, pero no para modalidades prácticas de docencia, la solicitud de asesoría (realizada en 3 ocasiones) es contestada con meses de retraso y los horarios que propongo nunca están disponibles”*

MS70: *“La oficina de asistencia al alumnado con diversidad me envió información sobre un alumno con Asperger, pero nada sobre otros que tengo con otras dificultades”*

Otras demandas reflejan la necesidad de trabajo en equipo y coordinación entre el profesorado o de mayor información sobre su alumnado.

Conclusiones y discusión

En las siguientes líneas se presentan las principales conclusiones a las que se ha llegado con este estudio, a través de las cuales responderemos a las preguntas que nos propusimos y aceptaremos o rechazaremos las hipótesis que nos planteamos al inicio del proceso de investigación.

Antes de comenzar, nos gustaría recalcar la importancia de este estudio, dada la heterogeneidad que existe en nuestras universidades, que se manifiesta más diversa que aquella existente en otras etapas educativas. Los resultados obtenidos en la pregunta conducente a conocer el tipo de alumnado al que atiende el profesorado nos invitan a la reflexión de la necesidad de realizar prácticas inclusivas que beneficien a todo el alumnado, sin hacer distinciones, ya que hay necesidades invisibles que exigen atención.

¿Cómo atiende el profesorado de Sevilla y Burgos a la diversidad de su alumnado?

¿Existen diferencias?

Ya sabemos, como señalan Avramidis, Bayliss y Burden (2000), que la actitud del profesorado hacia la atención a la diversidad puede estar condicionada por su formación (de la que hablaremos más adelante), la necesidad de conocer estrategias para satisfacer las necesidades de su alumnado, etc. La visión general que nos han aportado los resultados dan a conocer que el profesorado, conozca o no las competencias propuestas por Zabalza (2009), muestra una actitud positiva hacia su alumnado -dados los resultados tan favorables que hemos obtenido para cada una de las competencias- entendiendo que es muy diverso y que requiere de un compromiso y una planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje muy compleja, que exige el desarrollo de muchas otras competencias.

En cuanto a nuestra hipótesis, creíamos que encontraríamos diferencias entre el profesorado, siendo los resultados favorables al profesorado de Burgos, ya que atiende a un menor número de estudiantes en el aula. Sin embargo, los resultados nos han conducido a rechazar la hipótesis, ya que no existen diferencias significativas entre los dos grupos estudiados.

¿Cómo es la percepción del profesorado sobre su formación en atención a la diversidad?

Otro de nuestros objetivos para este estudio era averiguar cómo se percibía el profesorado en cuanto a su formación en atención a la diversidad. La lectura de los resultados ha demostrado que el profesorado considera que necesita formación para atender tanto a las necesidades que su alumnado tiene en la actualidad como a los nuevos perfiles que puedan acceder a la universidad. Esta respuesta por parte del profesorado coincide con las reflexiones de los estudiantes con discapacidad del estudio que realizaron Moriña, Gavira y Molina (2015), que consideraron la necesidad de formación por parte del profesorado como una

barrera para ellos y con la aportación de Mas y Olmos (2012), que señalan que la formación del propio profesorado es una de las principales barreras para la inclusión del alumnado.

Esto nos invita a preguntarnos sobre el porqué de esta falta de formación del profesorado para poder responder a las necesidades del alumnado, a preguntarnos qué está fallando en los procesos de formación continua o en los planes y programas de formación.

Además, parece ser que esa necesidad de formación se manifiesta tanto en el profesorado de Burgos como en el profesorado de Sevilla, ya que tras la comparación entre las muestras no hemos identificado diferencias significativas entre ambos grupos. Esta última reflexión nos lleva a rechazar la hipótesis que habíamos planteado para responder a esta pregunta de investigación, puesto que pensábamos que el profesorado de la universidad de Sevilla, al tener un mayor número de alumnos en sus aulas y por ende, mayor diversidad en ella, necesitaría ampliar su formación para poder responder a las necesidades de su alumnado.

¿Qué necesidades de formación presenta el profesorado de ambas facultades para dar respuesta a las necesidades de su alumnado?

Como hemos visto en los resultados obtenidos en la pregunta abierta, las necesidades del profesorado son muy diversas, aunque han manifestado prioritariamente su preocupación por saber atender a la heterogeneidad de su aula, en general, y por atender correctamente al alumnado con discapacidad. Además, las discapacidades que más les preocupan (quizás por las dificultades de adaptación o la falta de estrategias para incluirlos en el aula) son las sensoriales y las intelectuales. Por otro lado, las adaptaciones, la metodología, la disposición de recursos o la correcta utilización de las tecnologías de la información y la comunicación son otras de las necesidades que nos ha manifestado el profesorado.

Resulta sorprendente que en las respuestas nos encontramos con otras demandas que, en un principio no se reflejaban en la pregunta abierta, como las demandas de trabajo en equipo para poder atender al alumnado correctamente o las opiniones sobre el servicio de

atención al alumnado con discapacidad, donde algunos docentes han expresado disconformidad con la información recibida.

Con todo esto, podemos concluir, en base a los resultados obtenidos, que se están realizando avances en cuanto a la atención a la diversidad y el desarrollo de prácticas inclusivas en educación superior, aunque hemos de decir que aún queda mucho camino por recorrer. Por otro lado, subrayamos la necesidad de prestar especial atención en diseñar, desarrollar y organizar programas de formación basados en competencias, reafirmandonos en las palabras de Jato, Muñoz y García (2014) para que el profesorado pueda desarrollar su función docente con éxito, sin olvidar la necesidad de averiguar qué está fallando actualmente en los programas de formación docente.

Limitaciones del estudio

A continuación, vamos a exponer las principales limitaciones que hemos encontrado durante la realización de este estudio.

En primer lugar, consideramos que el momento de la recogida de información no ha sido el más adecuado, ya que el profesorado, y concretamente el profesorado de educación superior se encuentra durante los últimos meses de curso no sólo evaluando, sino dirigiendo otros trabajos de investigación, cerrando actas, haciendo revisiones, etc. Esto, ha dificultado la participación de la muestra, siendo esta inferior a nuestras expectativas.

Por otro lado, creemos que la información recogida se podría haber complementado con otros instrumentos que nos ayudaran a poder ver los principales problemas del profesorado con una mayor profundidad y obtener así, una visión más detallada de sus necesidades de cara a la atención de su alumnado. Esto podría haberse hecho contrastando la opinión del profesorado en el cuestionario con algunas entrevistas en profundidad.

A pesar de estas limitaciones, creemos que nuestro trabajo invita a la reflexión del profesorado sobre cómo desarrollar sus competencias para mejorar la atención a la diversidad en el aula.

Investigaciones futuras

Esta investigación nos ayudará a seguir indagando sobre las necesidades del profesorado para atender a la diversidad del alumnado. La perspectiva de este estudio radica en la realización de otros estudios, ampliando horizontes en todos los sentidos.

Por ello, sería interesante poder cotejar la información que nos ha aportado el profesorado, con la opinión de los estudiantes de grado en las facultades de Ciencias de la Educación, para poder profundizar en el problema y encontrar soluciones prácticas a ellos.

Por último, sería importante realizar estudios que den voz a todo el alumnado, que no solo se enfoquen hacia la discapacidad o las necesidades específicas de apoyo educativo, ya que, como ha reflejado el profesorado, existen otros perfiles de alumnado que necesitan atención, que concilian trabajo con estudios, que cursan el grado, pero a diferentes niveles, etc.

Referencias

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades

Educativas Especiales (2009). *Desarrollo de Indicadores sobre Educación Inclusiva*.

Recuperado de <https://www.european-agency.org/sites/default/files/indicators-ES.pdf>

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas

de cambio? Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf

Alva, A. (2002). Diseño metodológico. *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*.

Recuperado de:

http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1177276557513_587608076_5066/disen-1.pdf

Avramidis, E. Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers attitudes towards the inclusión of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.

Barraza, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Apuntes sobre Metodología de la Investigación*, sept. 2007(7), 5-14

Blanco (2010) en Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12(2011), 26-46.

Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa*, 2(2), 87-97.

Brophy, J. (2007). Principios de una enseñanza eficaz. En Bolívar, A. y Domingo, J. (eds.), *Prácticas eficaces de enseñanza*. (pp 47-77). Madrid: PPC.

Calderón, C. y González, A. (2009). El papel del profesor universitario español en el EEEs. Retos pendientes. Recuperado de:

<https://www.uv.es/motiva2/Ponencias%20Motiva2009/docs/53.pdf>

Cobos, D., Gómez, J. y López, E. (Coords.). (2016). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profesionales y Científicas*. UMET Press, Universidad Metropolitana, Sistema Universitario Ana G. Méndez, San Juan, PR.

Colás, P. y De Pablos, J. (2005). *La universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su Impacto en la Docencia*. Málaga: Aljibe.

- Creswell, J. & Plano, V. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage. DOI: 10.1177/1558689807306132.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fernández, J.M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 135-145.
- Fernández, J.M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, XLI(162), 9-24.
- Ferrer, F. (2002) *La educación comparada actual*. Editorial Ariel. Barcelona.
- George, D. y Mallery, P. (2003). En Frías, D. (2014). *Apuntes de Spss*. Recuperado de: <https://www.uv.es/friasnav/ApuntesSPSS.pdf>
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo*, 25, 51-59
- Gregory, R. (2001). *Evaluación psicológica. Historia, principios y aplicaciones*. México: Manual Moderno.
- Imbernón, F. (2008). La formación como una nueva metodología. En Armengol, C. y Gairín, J. (Coords.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. (pp. 141-146). Madrid: Wolters Kluwer.
- Jato, E. Muñoz, M.A. y García, B. (2014). Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde el programa de formación docente de la Universidad de Santiago de Compostela. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(4), 203-229.

- Jurado, P., Olmos, P. y Pérez, A. (2011). La atención a alumnos con discapacidad en la educación superior. *Actas del VIII Congreso Internacional "Educación Especial y Mundo Digital"* (pp. 870-877). Almería: Universidad de Almería.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista de Innovación Educativa*, (21), 37-54.
- Marqués, P. (2004). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Documento de trabajo. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/docentes_funciones.pdf
- Martínez, M. y Carrasco, S. (Coords.).(2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formacion. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211.
- Más, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de docencia universitaria*, 10(2), 299-318.
- Mas, O. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y cifras del sistema educativo español. Curso 2015/2016*. Recuperado de: http://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18170
- Moriña, A., Cortés, M. y Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175.

- Moriña, A., Gavira, R. & Molina, V. (2015). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 147-159
- Murillo, F.J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Parrilla, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(2), 39-56.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Presas, M. (2016). Educación inclusiva, ¿Es posible desde la Educación Especial?. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 55-68.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado, núm. 318, de 31 de diciembre de 2010, pp. 109353-109380. Recuperado de: <http://boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-16.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Segunda impresión. París: EFA.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- Valcárcel, M. (Coord.).(2003. La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. Informe final. Recuperado de: http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf

Walberg, H. & Paik, S. (2007). Prácticas educativas eficaces, en A. Bolívar y J.

Domingo (Eds). *Prácticas eficaces de enseñanza*. (pp. 81-103). Madrid: PPC.

Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5. 68-80.

ANEXOS

ANEXO 1.

TABLA DE ESPECIFICACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

COMPETENCIA	CATEGORÍA	ÍTEM
PLANIFICAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ADAPTACIÓN AL ALUMNADO	En la presentación de la asignatura intento conocer a mi alumnado para planificar mi docencia de acuerdo a sus necesidades y conocimientos previos.
		Soy consciente de que mi alumnado es heterogéneo.
	FLEXIBILIDAD	La planificación inicial de mi asignatura es flexible, está sujeta a cambios.
		Permito que mis alumnos/as propongan cambios en el planteamiento de la asignatura
SELECCIONAR Y PREPARAR CONTENIDOS DISCIPLINARES	ADAPTACIONES	Selecciono y presento los contenidos disciplinares adaptados a los intereses y las necesidades de mi alumnado.
		Me adapto a los diferentes ritmos de aprendizaje de mi alumnado.
		Soy partidario/a de hacer adaptaciones curriculares si un alumno/a lo necesita
	HERRAMIENTAS	Suelo utilizar diferentes herramientas para presentar los contenidos, no me apoyo solo en presentaciones y textos.

OFRECER INFORMACIONES Y EXPLICACIONES COMPENSIBLES Y BIEN ORGANIZADAS	ADAPTACIONES	Intento que la información que transmito sea comprensible y aclarar los conceptos que pretendo enseñar.
	APLICABILIDAD PRÁCTICA	Cuando explico algo en clase suelo poner ejemplos ajustados a la realidad de mi alumnado.
		Cuando imparto mi docencia presento distintos puntos de vista sobre un mismo problema.
	HERRAMIENTAS	Además del material con el que trabajo en clase, proporciono material adicional y complementario para que mi alumnado pueda aprender los contenidos en profundidad.
MANEJAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DIDÁCTICAMENTE	USO PROFESORADO	Utilizo las nuevas tecnologías para impartir mi docencia.
	USO ALUMNADO	Suelo apoyar a mi alumnado para que utilice las nuevas tecnologías como herramienta en su proceso de aprendizaje.
	BENEFICIOS	Soy consciente de que las nuevas tecnologías favorecen y mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	CONOCIMIENTO	Conozco herramientas, aplicaciones web y nuevos modos de enseñar contenidos de manera original.

GESTIONAR LAS METODOLOGÍAS DE TRABAJO DIDÁCTICO Y LAS TAREAS DE APRENDIZAJE	CONOCIMIENTO	Combino tarea grupal con tarea individual para saber cuáles son las dificultades particulares de mi alumnado.
	MÉTODOS/ESTRATEGIAS	Conozco diferentes enfoques, estrategias y métodos para responder a la diversidad de mi alumnado.
		Utilizo diferentes estrategias y métodos para conseguir que mi alumnado consiga alcanzar el mismo nivel de aprendizaje.
	RECURSOS	En clase, recurro a fuentes y recursos diversos para desarrollar el autoconocimiento por parte de mi alumnado.
RELACIONARSE CONSTRUCTIVAMENTE CON EL ALUMNO	PERCEPCIÓN	Tengo muy buena relación con mis alumnos.
	AFECTIVIDAD	Intento conocer las inquietudes y preocupaciones de mi alumnado.
		Reconozco mis propias emociones y las emociones en mis alumnos.
	PRÁCTICA	Intento favorecer la comunicación en el aula, tanto entre compañeros como entre mi alumnado y yo.
TUTORIZAR A LOS ALUMNOS, Y EN SU CASO, A LOS COLEGAS	HORARIO	Cumplo con mi horario de tutorías.
	ADAPTACIÓN	Adapto mis tutorías si un alumno/a necesita asesoramiento y no puede acudir en el horario establecido por algún motivo.

		En alguna ocasión he realizado tutorías online con mi alumnado, utilizando Skype, teléfono o algún soporte similar.
EVALUAR TANTO LOS APRENDIZAJES COMO LOS PROCESOS PARA ADQUIRIRLOS	MOMENTOS EVALUACIÓN	Utilizo diferentes momentos para evaluar a mi alumnado.
	PRODUCTOS EVALUABLES	Para evaluar mis asignaturas, solicito a mi alumnado tanto tareas individuales como grupales.
	DIRECCIÓN EVALUACIÓN	Permito que mis alumnos se autoevalúen.
		Permito que mis alumnos/as me evalúen al finalizar la asignatura.
REFLEXIONAR E INVESTIGAR SOBRE LA ENSEÑANZA	ACCIÓN	Asisto o he asistido a cursos de formación sobre temas que hacen referencia a la atención a la diversidad.
	INVESTIGACIÓN	Cuando tengo alguna duda sobre qué estrategias o metodologías utilizar ante la diversidad de mi alumnado, suelo buscar en internet, seguro que encuentro cosas de utilidad.
	REFLEXIÓN	Cuando acaba mi trabajo como profesor/a en alguna asignatura suelo reflexionar sobre mi propia práctica.
		Antes de cada nuevo curso, suelo revisar, actualizar y ajustar mis materiales docentes para mejorar.

IMPLICARSE INSTITUCIONALMENTE	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		Me implico institucionalmente para atender a la diversidad de la comunidad universitaria (si encuentro zonas inaccesibles hablo con el personal responsable de solucionarlo, ayudo a mis colegas cuando no saben cómo actuar ante determinadas necesidades, etc.)
FORMACIÓN DEL PROFESORADO	TIPO LIKERT	PERCEPCIÓN PROFESORADO	Considero que necesito formación para atender a la diversidad de mi alumnado
			Considero que necesito formación para atender a las futuras necesidades que pueda encontrar en mi trayectoria profesional.
			Me gusta acudir a ponencias, jornadas, mesas redondas y actividades que organiza mi universidad sobre cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad.
		FORMACIÓN EN UNIVERSIDAD	La universidad ofrece información y formación para atender a la diversidad de su alumnado.
			La universidad debería ofrecer información y formación para atender a la diversidad de su alumnado.
		SERV. AT. DISCAPACIDAD	Estoy al corriente de que en mi universidad existe una Unidad de Atención a la Diversidad para aquel alumnado que lo necesite.

			En alguna ocasión he solicitado ayuda al técnico/a del Servicio de Atención a la Discapacidad de mi universidad.
	PREGUNTA ABIERTA		Indique cuáles son sus necesidades de formación como profesor o profesora de la facultad de ciencias de la educación para atender al alumnado con el que trabaja (por ejemplo, seminarios de formación, jornadas, congresos, cursos, etc.) Si no tiene ninguna necesidad de formación o no precisa información sobre contenido de atención a la diversidad, por favor, especifíquelo.

ANEXO 2.

CUESTIONARIO SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

1. SEXO

HOMBRE

MUJER

2. UNIVERSIDAD EN LA QUE TRABAJA

UNIVERSIDAD DE BURGOS

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

3. CATEGORÍA ACADÉMICA

CATEDRÁTICO/A

PROFESOR/A TITULAR

PROFESOR/A ASOCIADO/A

PROFESOR/A COLABORADOR/A

PROFESOR/A AYUDANTE DOCTOR/A

PROFESOR/A CONTRATADO/A DOCTOR/A

OTROS (ESPECIFICAR)

4. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE

MENOS DE 5 AÑOS

ENTRE 6 Y 20 AÑOS

MÁS DE 21 AÑOS

EMÉRITO

5. TIPO DE ALUMNADO CON ALGUNA NECESIDAD ESPECÍFICA DE ATENCIÓN CON EL QUE TRABAJA (PUEDE SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN)

ALUMNOS/AS CON DISCAPACIDAD.

ALUMNOS/AS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

ALUMNOS/AS QUE COMPATIBILIZAN ESTUDIOS CON TRABAJO.

ALUMNOS/AS QUE CURSAN ASIGNATURAS DE DIFERENTE NIVEL EN EL GRADO.

ALUMNOS/AS CON NECESIDADES PUNTUALES (INGRESOS HOSPITALARIOS, AUSENCIAS PUNTUALES DEBIDAS AL TRABAJO, ETC.)

ALUMNOS/AS QUE YA POSEEN UNO O VARIOS TÍTULOS DE GRADO.

ALUMNOS/AS QUE PROVIENEN DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

OTRO TIPO DE ALUMNADO (ESPECIFICAR) _____

INDIQUE EL GRADO DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES QUE SE CORRESPONDEN A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS, SIENDO EL VALOR 1 EQUIVALENTE A NADA DE ACUERDO Y EL VALOR 5 A TOTALMENTE DE ACUERDO.

		1	2	3	4	5
1	En la presentación de la asignatura intento conocer a mi alumnado para planificar mi docencia de acuerdo a sus necesidades y sus conocimientos previos.					
2	Selecciono y presento los contenidos disciplinares adaptados a los intereses y las necesidades de mi alumnado.					
3	Mis explicaciones y la información que transmito es comprensible y aclara siempre conceptos.					
4	Tengo muy buena relación con mis alumnos y alumnas.					
5	Intento conocer las inquietudes y preocupaciones de mis estudiantes.					
6	Combino tarea grupal con tarea individual para saber cuáles son las dificultades particulares de mis alumnos/as.					

7	Siempre cumplo mi horario de tutorías.					
8	Conozco diferentes enfoques, métodos y materiales para responder a la diversidad del aula.					
9	Cuando explico algo en clase suelo poner ejemplos ajustados a la realidad del alumnado.					
10	Soy consciente de que mi alumnado es heterogéneo					
11	Permito que mis alumnos/as me evalúen al finalizar la asignatura					
12	Utilizo diferentes momentos para evaluar a mi alumnado (inicial, de proceso o continuo y final)					
13	Asisto a cursos de formación continua sobre temas que hacen referencia a atención a la diversidad (inmigración, diversidad sexual, discapacidad, dificultades de aprendizaje, diversidad de ritmos de aprendizaje, etc.)					
14	Utilizo diferentes estrategias para conseguir que mis alumnos y alumnas vayan todos al mismo nivel de aprendizaje (hago debates, utilizo el “método puzle” o grupo de expertos, utilizo las tutorías entre compañeros, etc.)					

15	Si tengo ante mí un alumno o alumna con quien no sé cómo actuar, pido ayuda a mis colegas o a diferentes expertos.					
16	Si tengo ante mí un alumno o alumna con quien no sé cómo actuar, busco información por internet, seguro que encuentro muchas cosas de utilidad.					
17	Adapto las tutorías si un/a alumno/a necesita asesoramiento y no puede acudir en el horario establecido por algún motivo.					
18	En clases, recurro a fuentes y recursos diversos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo.					
19	Me adapto a los diferentes ritmos de aprendizaje de mi alumnado					
20	Para evaluar la asignatura, solicito productos individuales y grupales					
21	Me gusta asistir a ponencias, mesas redondas, jornadas y actividades que organiza la institución sobre aspectos relacionados con la atención a la diversidad.					
22	Cuando acaba mi trabajo como profesor/a, reflexiono sobre mi propia práctica.					
23	Me implico institucionalmente para atender a la diversidad, sea de la índole que sea, que tiene la facultad (si encuentro zonas inaccesibles hablo con el personal					

	responsable de solucionarlo, asesoro a otros/as profesores/as cuando no saben cómo actuar ante determinadas necesidades, etc.)					
24	Considero que necesito formación para atender a las necesidades de mi alumnado					
25	Considero que necesito formación para atender a las futuras necesidades que pueda encontrar en mi trayecto profesional					
26	La universidad ofrece información y formación para atender a la diversidad de su alumnado.					
27	La universidad debería ofrecer información y formación para atender a la diversidad de su alumnado.					
28	Soy partidario de hacer adaptaciones curriculares si veo que algún/a estudiante lo necesita.					
29	Cuando imparto mi docencia presento múltiples puntos de vista sobre un mismo problema					
30	Realizo adaptaciones curriculares en clase habitualmente					

POR ÚLTIMO, INDIQUE CUÁLES SON SUS NECESIDADES DE FORMACIÓN COMO PROFESOR O PROFESORA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PARA ATENDER AL ALUMNADO CON EL QUE TRABAJA (POR EJEMPLO, SEMINARIOS DE FORMACIÓN, JORNADAS, CONGRESOS, CURSOS, ETC.) SI NO TIENE NINGUNA NECESIDAD DE FORMACIÓN O NO PRECISA INFORMACIÓN SOBRE CONTENIDO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, POR FAVOR, ESPECIFIQUELO.

ANEXO 3.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO. JUICIO DE EXPERTOS.

El instrumento que se presenta es un conjunto de afirmaciones sobre las competencias que ha de tener el profesorado universitario para atender a la diversidad y heterogeneidad de su alumnado. Para ello, he tomado como referencia las siguientes competencias propuestas por Zabalza (2009):

1. Planificar el proceso de enseñanza–aprendizaje; (ÍTEMS 1-4 del cuestionario)
2. Seleccionar y presentar contenidos disciplinares; (ÍTEMS 5-8 del cuestionario)
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; (ÍTEMS 9-12 del cuestionario)
4. Manejar didácticamente las Nuevas Tecnologías; (ÍTEMS 13-16 del cuestionario)
5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; (ÍTEMS 17-20 del cuestionario)
6. Relacionarse constructivamente con los alumnos; (ÍTEMS 21-24 del cuestionario)
7. Tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas; (ÍTEMS 25-28 del cuestionario)
8. Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos); (ÍTEMS 29-32 del cuestionario)
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza; (ÍTEMS 33-38 del cuestionario)
10. Implicarse institucionalmente. (ÍTEMS 39-42 del cuestionario)

A partir de ellas, he creado un instrumento cuantitativo compuesto por 42 preguntas de tipo Likert y una final de respuesta abierta (número 43) con el objetivo de conocer las necesidades de formación actuales que tiene el profesorado.

A continuación, se presentan las dimensiones de evaluación de dicho instrumento de cara a su validación.

1. **Redacción de las preguntas.** Las preguntas están bien redactadas o pueden dar lugar a confusión:
 - a. Considero que los ítems están correctamente redactados.
 - b. Considero que los ítems no están correctamente redactados.

- c. Otra consideración (respuesta corta).
- 2. **Comprensión de los ítems.** Los ítems presentan o no coherencia con la competencia que se quiere evaluar.
 - a. Los ítems son coherentes con las competencias que evalúan.
 - b. Los ítems no presentan coherencia con las competencias que se pretenden evaluar.
 - c. Otra consideración (respuesta corta).
- 3. **Vocabulario.** El vocabulario utilizado es comprensible, no utiliza tecnicismos o palabras abstractas.
 - a. El vocabulario es comprensible y correcto, no utiliza palabras repetidas, etc.
 - b. El vocabulario no es sencillo y comprensible, se utilizan tecnicismos y algunas preguntas no se entienden.
 - c. Otra consideración (respuesta corta).
- 4. **Estructura.** Los ítems se caracterizan por ser claros, concisos y concretos.
 - a. La estructura de los ítems es correcta.
 - b. La estructura de los ítems no es correcta.
 - c. Otra consideración (respuesta corta).
- 5. **Visión global.** La información recogida se encuentra acorde con los objetivos planteados, es decir, existe una relación directa entre la información que aportan los ítems y los objetivos planteados, además, reflejan correctamente cada una de las competencias que se quiere estudiar.
 - a. Existe una relación directa entre la información de los ítems y los objetivos.
 - b. No existe una relación directa entre la información de los ítems y los objetivos.
 - c. Otra consideración (respuesta corta)
- 6. En este espacio puedes dejar algún comentario, sugerencia, aspecto a mejorar, sobre cualquier elemento del cuestionario que consideres que debo tener en cuenta, modificar, suprimir, etc. (respuesta larga).

¡Muchas gracias por el tiempo que has dedicado en ayudarme a mejorar!

ANEXO 4.

SISTEMA DE CATEGORÍAS Y CÓDIGOS PARA ANÁLISIS CUALITATIVO

CATEGORÍA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
1. TIPO DE FORMACIÓN	1.1. TALLERES	Profesorado que tiene preferencia por una formación práctica.
	1.2. JORNADAS Y CONGRESOS.	Profesorado que solicitan jornadas y congresos de formación
	1.3. CURSOS DE FORMACIÓN.	Docentes que solicitan cursos.
	1.4. SEMINARIOS	Profesoras/es que prefieren seminarios de formación.
2. CONTENIDO DE LA FORMACIÓN	2.1. RECURSOS	Formación sobre mejora de recursos del que disponen, información sobre los recursos que tiene la universidad, sobre qué recursos son más idóneos, etc.
	2.2. NECESIDADES EMERGENTES.	Formación sobre las nuevas necesidades que van llegando a la universidad.
	2.3. MÉTODOS.	Formación sobre qué métodos son más eficaces según las necesidades del alumnado
	2.4. HERRAMIENTAS TIC	Formación sobre cómo usar las TIC en el aula.
	2.5. DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE	Formación sobre el modelo de aprendizaje universal.

	2.6. DISCAPACIDAD	Formación sobre discapacidad en concreto.
	2.7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Formación general sobre atención a la diversidad del aula.
	2.8. ADAPTACIONES	Formación sobre adaptaciones de material, actividades, evaluación, etc.
	2.9. COMUNICACIÓN	Formación sobre vías eficaces de comunicación con el alumnado.
3. FORMATO DE LA FORMACIÓN	3.1. PRESENCIAL	Profesorado que considera que la formación ha de ser presencial.
	3.2. ONLINE.	Profesorado que opta por la modalidad online.
4. OTRAS DEMANDAS	4.1. TRABAJO EN EQUIPO	Necesidad de trabajo en equipo y coordinación para atender a la diversidad.
	4.2. COMPATIBILIDAD DE HORARIOS	Necesidad de que la formación se ajuste y sea flexible a los horarios del profesorado.
	4.3. APOYO TÉCNICO	Opiniones sobre el apoyo técnico que recibe el profesorado desde las unidades de atención.
	4.4. INFORMACIÓN	Información sobre el alumnado con necesidades que tienen en el aula.
5. SIN NECESIDAD DE FORMACIÓN	5.1. ESPECIALIDAD	Profesorado que no necesita formación puesto que es especialista en At. a la diversidad y necesidades educativas especiales.
	5.2. SIN DETERMINAR	Profesorado que considera que no necesita formación pero que no especifica por qué.

ANEXO 5.

RESULTADOS PARA CADA COMPETENCIA. ANÁLISIS INDIVIDUAL.

Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Dentro de esta competencia, hemos preguntado al profesorado si planifican su docencia ajustándose a las necesidades, preferencias e intereses de su alumnado. En la Figura 6, se puede observar cómo se aglutinan las respuestas del profesorado entre los valores 3,5 y 4,75. Con esto, podemos decir que el profesorado planifica correctamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que está de acuerdo con tener en cuenta las características, necesidades y la opinión de sus estudiantes en dicha planificación.

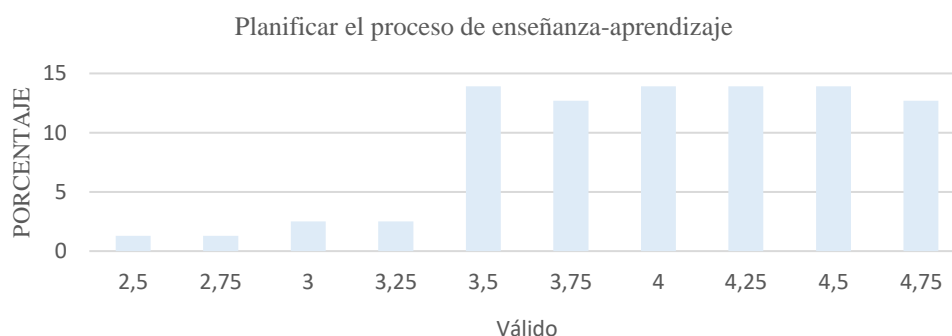


Figura 1. Frecuencias para la competencia Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

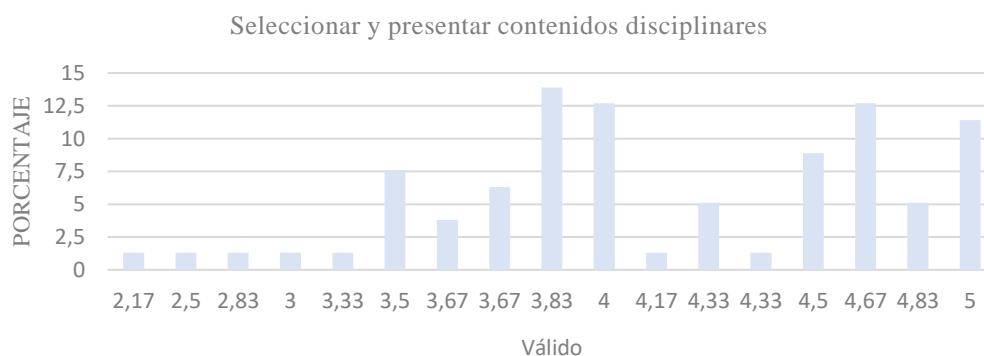
En cuanto a la comparación de ambos grupos, en la tabla 1 aparece la prueba de Levene para comprobar si podemos establecer diferencias significativas entre ambos grupos. Si nos fijamos en el nivel de significatividad (Sig.), y tenemos en cuenta que hemos fijado un nivel de confianza del 95%, podemos afirmar con un margen de error de 0,05% que no existen diferencias significativas entre ambos grupos. Al asumirse la igualdad de varianzas, observamos la significatividad para la prueba T en el caso en que se asumen varianzas iguales, que nos vuelve a indicar, con un 95% de confianza que no existen diferencias entre la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de ambos grupos de docentes.

Tabla 1*Prueba de muestras independientes para competencia “Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje”*

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		Sig.	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
		F	Sig.	t	gl	(bil)		
Planificar el Proceso de Enseñanza- Aprendizaje	Se asumen varianzas iguales	,809	,371	,122	77	,903	,01908	,15581
	No se asumen varianzas iguales			,116	27,781	,909	,01908	,16499

Seleccionar y preparar contenidos disciplinares

Para averiguar si el profesorado pone en práctica esta competencia, preguntamos sobre cuestiones como la selección de los contenidos teniendo en cuenta los intereses del alumnado, así como por el uso de diferentes herramientas para presentar los contenidos, exceptuando las presentaciones y los textos. Los resultados obtenidos para esta competencia se pueden observar en la figura 2, donde las frecuencias aparecen más dispersas que para la competencia anterior, lo que indica que ha habido mayor disparidad de opiniones. Aun así, como se puede comprobar, los datos vuelven a estar aglutinados en torno a los valores 3,5 a 5, habiendo menor frecuencia de respuestas entre los valores 4,17 y 4,5. Esto nos vuelve a indicar que las respuestas del profesorado son muy similares nuevamente.

*Figura 2. Frecuencias para la competencia Seleccionar y preparar contenidos disciplinares.*

En cuanto a las estadísticas de grupo, como se podrá comprobar en la tabla 2, el nivel de significatividad (Sig.) en la prueba de Levene es de 0,122, superior a 0,05. Esto nos lleva a afirmar con un margen de error de 0,05% que no existen diferencias significativas entre ambos grupos. Al asumirse la igualdad de varianzas, observamos la significatividad para la prueba T en el caso en que se asumen varianzas iguales, que nos evidencia nuevamente, que no existen diferencias para esta competencia entre el profesorado de Sevilla y Burgos.

Tabla 2

Prueba de muestras independientes para competencia “Seleccionar y preparar contenidos disciplinares”

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		Sig.	Diferencia de	Diferencia de
		F	Sig.	t	gl	(bil)	medias	error estándar
Seleccionar y preparar contenidos disciplinares	Se asumen varianzas iguales	2,442	,122	-1,387	77	,169	-,21813	,15728
	No se asumen varianzas iguales			-1,656	42,875	,105	-,21813	,13169

Ofrecer informaciones comprensibles y bien organizadas.

Tal y como se observa en la figura 3, las respuestas que nos ha proporcionado el profesorado para evaluar esta competencia se organizan principalmente entre los valores 4,5 y 5. Esto indica que el profesorado considera que sus explicaciones son claras, que ofrecen a su alumnado distintos puntos de vista de un mismo problema, que ofrece material adicional para aclarar la información, etc.

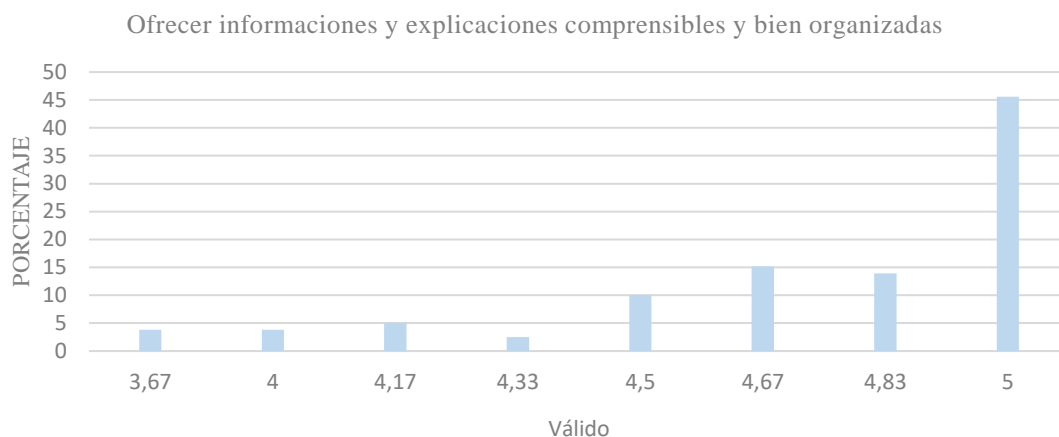


Figura 3. Frecuencias para la competencia Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.

Lo mismo ocurre cuando observamos los resultados de las pruebas de muestras independientes para esta competencia. En la tabla 3, se puede apreciar cómo el nivel de significatividad para la prueba de Levene vuelve a estar por encima de 0,05; lo que nos indica que no podemos afirmar que existan diferencias significativas entre el profesorado sobre el que hemos estudiado.

Tabla 3

Prueba de muestras independientes para la competencia Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		Sig. (bil)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
		F	Sig.	t	gl			
Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas	Se asumen varianzas iguales	,813	,370	,862	77	,391	,08056	,09340
	No se asumen varianzas iguales			,775	26,000	,445	,08056	,10397

Manejar las nuevas tecnologías didácticamente.

Para conocer si el profesorado ponía en práctica esta competencia, preguntamos si utilizaban las nuevas tecnologías para impartir su docencia, si animaba a su alumnado a usarlas y si conocen herramientas y programas para enseñar de una forma más novedosa. Como se aprecia en la figura 4, las puntuaciones son dispares, pero se concentran entre los valores 4 y 5, lo que indica que el profesorado es consciente de que la utilización de las nuevas tecnologías favorece el proceso educativo.

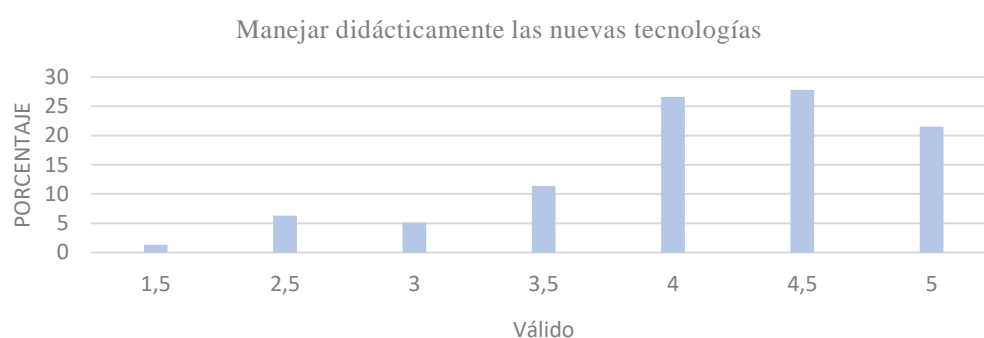


Figura 4. Frecuencia para la competencia Manejar las nuevas tecnologías didácticamente.

Si nos fijamos en el profesorado por separado, como podemos ver en la tabla 4, no podemos afirmar, con un 95% de confianza, que existan diferencias significativas entre las respuestas del profesorado de Sevilla y Burgos, ni en la prueba de Levene ni en la prueba T.

Tabla 4

Prueba de muestras independientes para competencia “Seleccionar y preparar contenidos disciplinares”

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		Sig. (bil)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
		F	Sig.	t	gl			
Manejar las nuevas tecnologías didácticamente	Se asumen varianzas iguales	,066	,798	,964	77	,338	,19298	,20028
	No se asumen varianzas iguales			,924	28,411	,363	,19298	,20879

Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.

En esta competencia, preguntamos al profesorado sobre su conocimiento en estrategias, enfoques, métodos, recursos y la asignación de tareas para responder a las necesidades de su alumnado. Los resultados obtenidos en esta competencia se reflejan en la figura 5, donde podemos observar que las respuestas no se encuentran muy concentradas, aunque el valor más repetido es el 5, lo que indica que hay cerca de un 30% del profesorado que considera que pone en práctica esta competencia.

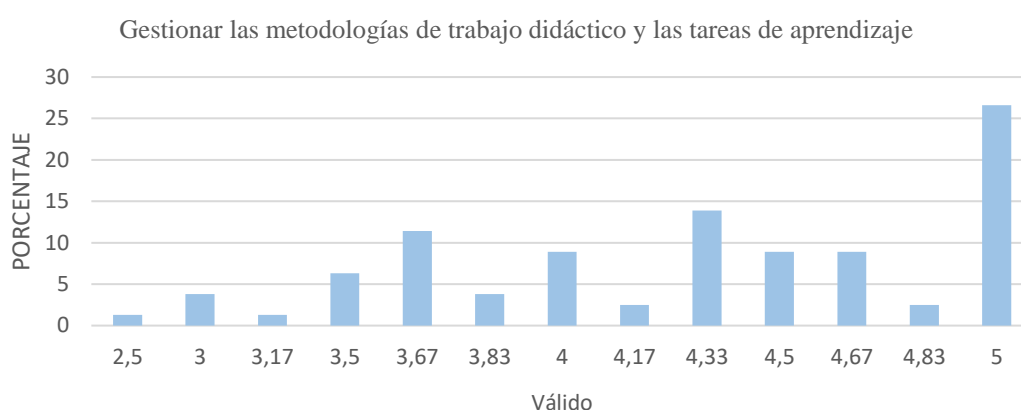


Figura 5. Frecuencias para la competencia Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.

Respecto a las pruebas de comparación, en la tabla 5 se aprecia que el nivel de significatividad en la prueba de Levene es de 0,178; lo que nos indica que no podemos establecer diferencias significativas entre los dos grupos de docentes que hemos estudiado. Lo mismo ocurre en la prueba T. Si nos fijamos en el supuesto que se asumen varianzas iguales, tenemos un nivel de significatividad de 0,321, que reafirma que no hay diferencias.

Tabla 5

Prueba de muestras independientes para competencia “Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje”

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		Sig.	Diferencia de	Diferencia de
		F	Sig.	t	gl	(bil)	medias	error estándar
Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje	Se asumen varianzas iguales	1,846	,178	-1,000	77	,321	-,16272	,16275
	No se asumen varianzas iguales			-1,147	39,211	,258	-,16272	,14180

Relacionarse constructivamente con el alumno.

Para conocer si el profesorado tiene esta competencia adquirida, le hemos preguntado si consideran que tienen buena relación con su alumnado, si permiten la comunicación en el aula, si conocen sus emociones y las de su alumnado, etc. Los resultados, como se pueden ver en la figura 6, las respuestas se concentran entre los valores 4 y 5, lo que indica un buen desempeño de esta competencia en el aula.

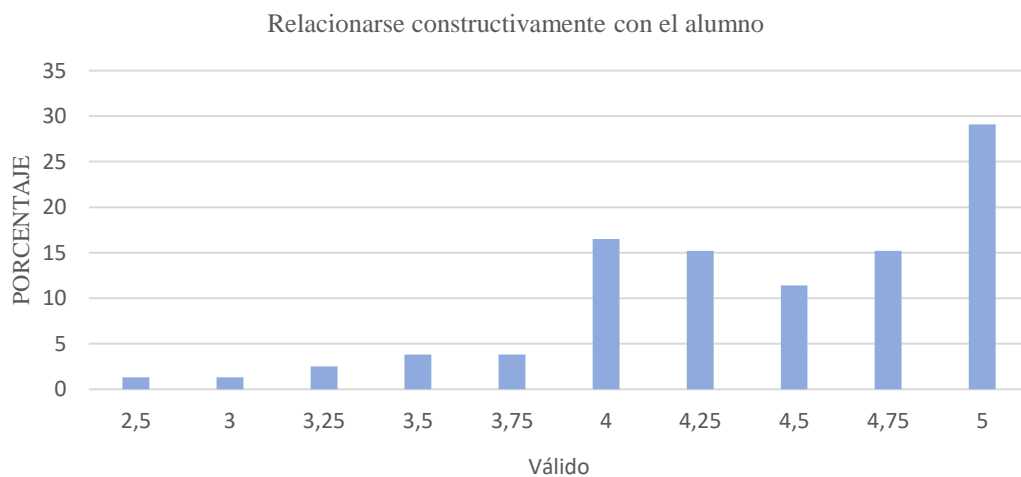


Figura 6. Frecuencias para la competencia relacionarse constructivamente con el alumno.

Por su parte, las pruebas de muestras independientes Levene y T, nos vuelven a confirmar que no existen diferencias significativas entre los grupos estudiados, ya que podemos asumir la igualdad de varianzas con un 95% de confianza.

Tabla 6

Prueba de muestras independientes para competencia “Relacionarse constructivamente con el alumno”

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		Sig. (bil)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
		F	Sig.	t	gl			
Relacionarse constructivamente con el alumno	Se asumen varianzas iguales	,000	,986	-,119	77	,905	-,01754	,14716
	No se asumen varianzas iguales			-,125	32,922	,901	-,01754	,14008

Tutorizar a los alumnos, y en su caso, a sus colegas.

Para analizar esta competencia hemos obtenido información tanto de los horarios de tutoría como de la organización y adaptación de las mismas. Los resultados obtenidos evidencian la buena práctica del profesorado en esta competencia, ya que los valores se concentran en su mayoría en la puntuación 5.

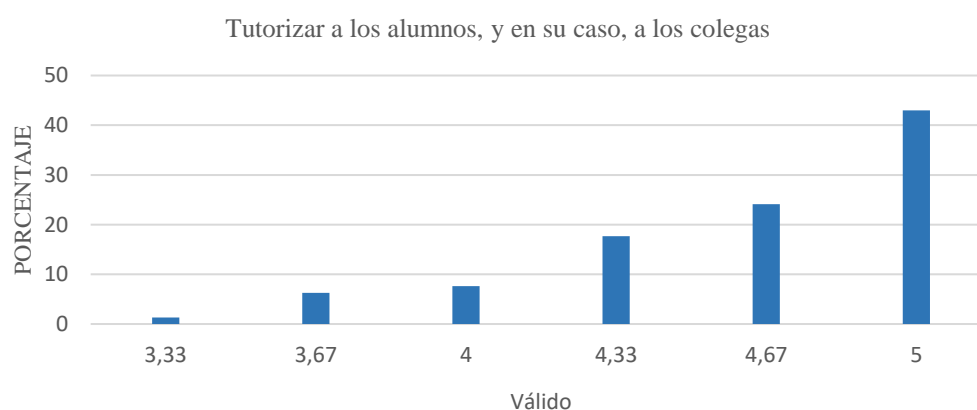


Figura 7. Frecuencias para la competencia Tutorizar a los alumnos y en su caso, a los colegas

Con respecto a las pruebas de comparación de grupo, nuevamente, la significatividad es superior a 0,05 en ambas pruebas, lo que indica que no hay

diferencias significativas para esta competencia entre ambos grupos, como se observa en la tabla 7.

Tabla 7

Prueba de muestras independientes para competencia “Tutorizar a los alumnos, y en su caso, a los colegas”

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		Sig.	Diferencia de	Diferencia de
		F	Sig.	t	gl	(bil)	medias	error estándar
Tutorizar a los alumnos y en su caso, a los colegas.	Se asumen varianzas iguales	1,352	,249	-,332	77	,741	-,03801	,11458
	No se asumen varianzas iguales			-,317	28,252	,754	-,03801	,11991

Evaluar tanto los aprendizajes como los procesos para adquirirlos

Para esta competencia hemos obtenido respuestas que van desde el valor 2 (poco de acuerdo con las afirmaciones), hasta el valor 5 (totalmente de acuerdo), aunque hemos de decir que las respuestas se concentran fundamentalmente entre los valores 4-5, como se aprecia en la figura 8.

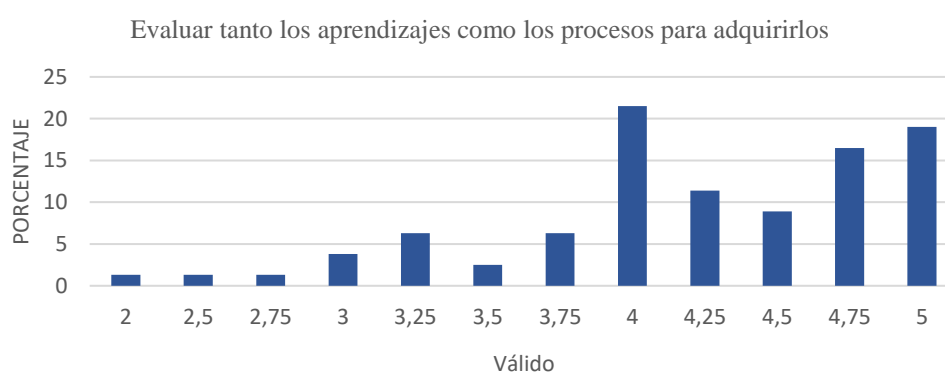


Figura 8. Frecuencias para la competencia Evaluar tanto los aprendizajes como los procesos para adquirirlos.

Los resultados obtenidos para comprobar si existen diferencias entre el profesorado de Sevilla y Burgos indican que debemos asumir igualdad de varianzas en la prueba de Levene, lo que nos indica que no hay diferencias significativas.

Tabla 8

Prueba de muestras independientes para competencia “Evaluar tanto los aprendizajes como los procesos para adquirirlos”

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		Sig. (bil)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
		F	Sig.	t	gl			
Evaluar tanto los aprendizajes como los procesos para adquirirlos	Se asumen varianzas iguales	,119	,731	-,377	77	,707	-,06732	,17861
	No se asumen varianzas iguales			-,391	32,189	,698	-,06732	,17219

Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

Como se puede observar en la figura 9, las respuestas del profesorado diversas, ya que, a partir del valor 3,67 y hasta el 5 nos encontramos con respuestas que rondan del 17 al 20%. No obstante, las puntuaciones son superiores a 3, exceptuando un caso, lo que indica que el profesorado suele reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

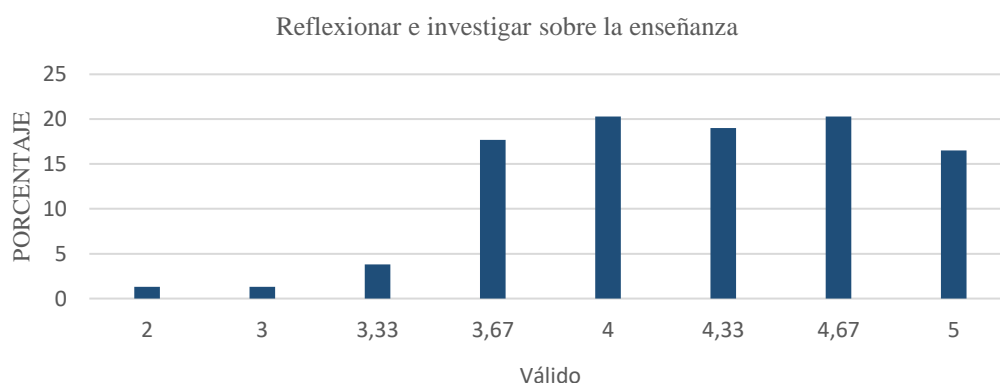


Figura 9. Frecuencias para la competencia Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

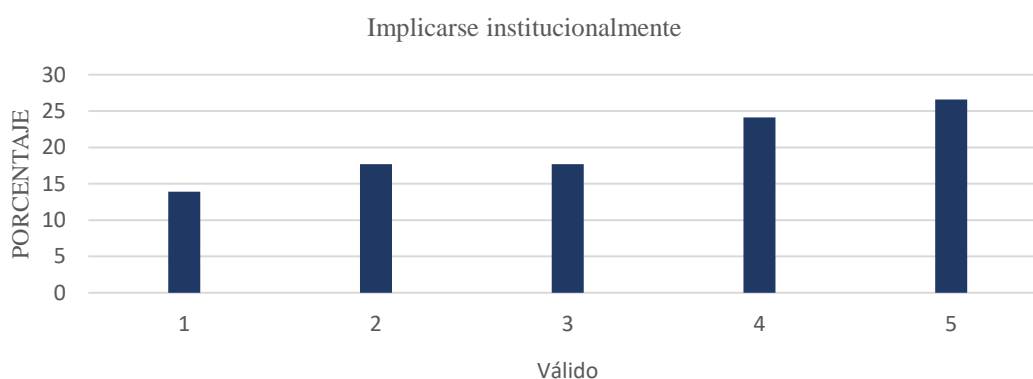
En la prueba de muestras independientes tampoco se han encontrado diferencias significativas para esta competencia entre el profesorado de Burgos y Sevilla, tal como aparece en la tabla 9, si nos fijamos en la significatividad de las pruebas de Levene y T.

Tabla 9*Prueba de muestras independientes para la competencia “Reflexionar e investigar sobre la enseñanza”*

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		Sig.	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
		F	Sig.	t	gl	(bil)		
Reflexionar e investigar sobre la enseñanza	Se asumen varianzas iguales	,067	,797	,109	77	,914	,01637	,15028
	No se asumen varianzas iguales			,116	33,561	,909	,01637	,14154

Implicarse institucionalmente.

Si atendemos a la figura 10, podemos apreciar la disparidad de opiniones que hemos obtenido para esta competencia. Tanto es así, que un tercio del profesorado (31,6%) ha mostrado su desacuerdo con esta competencia.

*Figura 10 Frecuencias para la competencia Implicarse institucionalmente.*

En cuanto a la comparación para los dos grupos de profesores/as, los resultados no varían. La significatividad en la prueba de Levene es de 0,891 por lo que debemos asumir con un 95% de confianza, la igualdad entre varianzas. Lo mismo ocurre con la prueba t, cuya significatividad es de 0,711. Esto indica que no hay diferencias significativas entre la implicación institucional del profesorado de Burgos y de Sevilla.

Tabla 10*Prueba de muestras independientes para la competencia “Implicarse institucionalmente”*

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		Sig. (bil)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
		F	Sig.	t	gl			
Implicarse institucionalmente	Se asumen varianzas iguales	,019	,891	-,371	77	,711	-,13772	,37085
	No se asumen varianzas iguales			-,361	29,025	,720	-,13772	,38107

ANEXO 6

EXTRACTO NVIVO PARA ANÁLISIS CUALITATIVO

Puede consultar el extracto y la codificación completa de los datos correspondientes al análisis cualitativo en el siguiente enlace.

<https://drive.google.com/file/d/1WTXMSaFRrGyFfTWGNfSPhv8vJCbkMLDu/view?usp=sharing>